

Konjunktiosanat kahden virolaisen suomenoppijan puheessa valmistavan opetuksen aikana

Helsingin yliopisto
Kasvatustieteellinen tiedekunta
Opettajankoulutuslaitos

Pro gradu -tutkielma
Kasvatustiede
Huhtikuu 2019
Anni Fagerjord

Ohjaaja: Liisa Tainio,
Maria Ahlholm



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Kasvatustieteellinen		Laitos - Institution - Department Opettajankoulutuslaitos	
Tekijä - Författare - Author Anni Fagerjord			
Työn nimi - Arbetets titel Konjunktiosanat kahden virolaisen suomenoppijan puheessa valmistavan opetuksen aikana			
Title Conjunctions in the speech of two Finnish learners during preparatory education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Kasvatustiede			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Pro gradu -tutkielma / Liisa Tainio, Maria Ahlholm		Aika - Datum - Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 s + 5 liites.
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>Tässä tutkimuksessa tarkastelen kahden virolaisen suomea toisena kielenä oppivan oppilaan konjunktiosanojen käytön kehitystä valmistavan opetuksen aikana. Konjunktioilla merkitään syntaktisia ja semanttisia suhteita eri kielen elementtien välillä. Konjunktioiden esiintyminen puheessa viittaa kielen kehitykseen, sillä ne mahdollistavat erilaisten suhteiden luomisen lauseiden ja lauseenosien välille. Konjunktiot voivat esimerkiksi yhdistää lauseita. Yhdyslauseita tutkin erityisesti niiden luomien semanttisten suhteiden näkökulmasta.</p> <p>Tutkimukseni on tapaustutkimus, jonka informantteina on kaksi valmistavan opetuksen oppilasta. Tutkimusaineistonani käytän Long Second –aineistoa, joka koostuu videoiduista ja litteroiduista oppitunneista yhden valmistavan vuoden opetuksen ajalta. Oma aineistoni koostuu kuudesta videoidusta oppitunnista. Tutkimukseni teoriataustana toimii toisen kielen oppimisen tutkimus ja teoria, kieliopilliset kuvaukset konjunktioista ja yhdyslauseista sekä niihin liittyvistä semanttisista suhteista.</p> <p>Tutkimukseni näyttää, että oppilaat oppivat muutamia, frekventeimpiä konjunktiosanoja valmistavan opetuksen aikana. Ensin kieleen ilmaantuivat sanat <i>ja</i> ja <i>että</i> (syyslukukausi), ja kevätlukukaudella <i>kun</i>, <i>mutta</i>, <i>jos</i> ja <i>tai</i>. Konjunktioita <i>ja</i>, <i>että</i> ja <i>kun</i> käytettiin muodostamaan yhdyslauseita, kun taas sanat <i>mutta</i>, <i>jos</i> ja <i>tai</i> esiintyivät puheenvuoroissa vain lausumapartikkelin funktiossa osoittamassa lausuman suhdetta aiempaan keskusteluun. Yhdyslauseita esiintyy huomattavasti enemmän kevät- kuin syyslukukaudella.</p> <p>Kahden informanttini konjunktioiden käyttö oli merkittävän erilaista. Toisen oppilaan konjunktioiden määrä kasvoi nopeammin ja suuremmaksi kuin toisen. Aineistosta on nähtävissä, että kummankin oppilaan konjunktioiden käyttö kehittyi vähäisestä runsaampaan ja yhdyslauseiden muodostamiseen, mutta oppilaiden väliset erot ovat suuret.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Konjunktio, yhdyslause, valmistava opetus, suomi toisena kielenä			
Keywords Conjunction, complex sentence, preparatory education, Finnish as a second language			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited Helsingin yliopiston kirjasto, keskustakampuksen kirjasto, käyttäytymistieteet / Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			



Tiedekunta - Fakultet - Faculty Behavioural Sciences		Laitos - Institution - Department Teacher Education	
Tekijä - Författare - Author Anni Fagerjord			
Työn nimi - Arbetets titel Konjunktiosanat kahden virolaisen suomenoppijan puheessa valmistavan opetuksen aikana			
Title Conjunctions in the speech of two Finnish learners during preparatory education			
Oppiaine - Läroämne - Subject Education			
Työn laji/ Ohjaaja - Arbetets art/Handledare - Level/Instructor Master's Thesis / Liisa Tainio, Maria Ahlholm		Aika - Datum - Month and year April 2019	Sivumäärä - Sidoantal - Number of pages 76 pp. + 5 appendices
Tiivistelmä - Referat - Abstract <p>This study focuses on the conjunctions in the speech of two Estonian pupils that are learning Finnish as a second language in preparatory education. Conjunctions are used to mark syntactic and semantic relations between different linguistic elements. The use of conjunctions is a sign of language development because they make creating different relationships between phrases, clauses and sentences possible. Conjunctions can for example create complex sentences by connecting clauses. This study approaches complex sentences from a semantic perspective.</p> <p>This study is a case study that has two pupils attending Finnish preparatory education as its informants. The research data consists of videomaterial and their transcripts of six lessons from the preparatory education. Earlier research on second language learning and its theories and grammatical descriptions of conjunctions and complex sentences as well as their semantic relations are used as the theoretical background.</p> <p>The study shows that the pupils learn some frequent conjunctions during their year in the preparatory education. First conjunctions that emerged in the language were <i>ja</i> (and) and <i>että</i> (that) that appeared during the fall semester, and were followed by <i>kun</i> (as, when, while), <i>mutta</i> (but), <i>jos</i> (if) and <i>tai</i> (or) in the spring semester. Conjunctions <i>ja</i>, <i>että</i> and <i>kun</i> were used to create complex sentences, whereas <i>mutta</i>, <i>jos</i> and <i>tai</i> were only used as clause-initial particles marking the relationship between the utterance and the earlier conversation. Complex sentences were markedly more frequent in the spring semester.</p> <p>The conjunction use of the two informants was remarkably different. Conjunctions of one of the pupils increased faster and reached higher numbers than the other pupil's conjunctions. The data shows an increase in conjunctions and complex sentences in the speech of both of the pupils but there is a notable difference between the pupils.</p>			
Avainsanat - Nyckelord Konjunktio, yhdyslause, valmistava opetus, suomi toisena kielenä			
Keywords Conjunction, complex sentence, preparatory education, Finnish as a second language			
Säilytyspaikka - Förvaringsställe - Where deposited City Centre Campus Library/Behavioural Sciences/Minerva			
Muita tietoja - Övriga uppgifter - Additional information			

Sisältö

1	JOHDANTO	1
2	TOISEN KIELEN OPPIMINEN.....	4
	2.1 Toisen kielen oppimisen näkökulmia	4
	2.2 Lähdekieli.....	6
	2.3 Perusopetukseen valmistava opetus	9
3	KONJUNKTIOSANAT	11
	3.1 Konjunktiot ja lausumapartikkelit	11
	3.2 Yhdyslauseet	13
	3.2.1 Kompleksinen lause.....	16
	3.2.2 Semanttiset merkityssuhteet.....	18
	3.3 Toinen kieli ja konjunktiot	22
	3.3.1 Eurooppalainen viitekehys ja konjunktiot	24
4	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	28
5	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS	29
	5.1 Aineisto	29
	5.2 Tutkimuksen toteutus.....	30
	5.3 Luotettavuus	32
6	TUTKIMUSTULOKSET	36
	6.1 Määrällinen kuvaus	36
	6.2 Lausumanalkuiset partikkelit	42
	6.2.1 Ja.....	42
	6.2.2 Että	44
	6.2.3 Kun	46
	6.2.4 Mutta, jos ja tai.....	48
	6.3 Konjunktiot yhdyslauseissa	52
	6.3.1 Implisiittinen rinnastus.....	52
	6.3.2 Ja-yhdyslauseet.....	55
	6.3.3 Kun-yhdyslauseet	60
	6.3.4 Että-yhdyslauseet	62
	6.4 Yhteenveto.....	65
7	POHDINTAA	68
	LÄHTEET	73
	LIITTEET	77

TAULUKOT

Taulukko 1. Konjunktioiden syntaktinen luokittelu	16
Taulukko 2. Konjunktioiden luomat semanttiset suhteet (VISK § 1121 pohjaten)	19
Taulukko 3. Tekstin sidosteisuus (Eurooppalainen viitekehys 2003, s.176).....	26
Taulukko 4. Puheenvuorojen määrät	30
Taulukko 5. Oppilaiden konjunktiosanojen määrät syyskuu-maaliskuu.....	37
Taulukko 6. Oppilaiden tuottamat konjunktiosanat.....	39
Taulukko 7. Vironkieliset konjunktiot muuten suomenkielisissä lauseissa	50

KUVIOT

Kuvio 1. Lausumapartikkelit (VISK § 801, asetelma 131)	13
Kuvio 2. Oppilaiden konjunktiosanojen käyrät.....	37
Kuvio 3. Konjunktioiden funktiot kuukausittain	41

LIITTEET

- Liite 1: Kaikki konjunktiolausumat
- Liite 2: Semanttiset suhteet kuukausittain
- Liite 3: Semanttiset suhteet ja yhdyslauseet
- Liite 4: Lauseyhdistysten semanttinen rakenne (Lieko 1994)
- Liite 5: Long Second -aineistossa käytetyt litterointimerkit

1 Johdanto

Toisen kielen oppija opiskelee sekä kieltä että kielellä. Suomea äidinkielenään puhuvien opiskellessa oppiaineiden sisältöjä ja niihin liittyviä taitoja maahanmuuttajataustaiset oppilaat opiskelevat näiden lisäksi opetuskieltä (Saario, 2012, s.28) eli toista kieltä. Toisen kielen opetus tulee välittömään tarpeeseen, sillä jokainen opittu sana lisää mahdollisuuksia ymmärtää ympärillä puhuttua kieltä, ja näin ollen auttaa sosiaalista integroitumista ja uuteen kotimaahan kotoutumista. 1980-luvulta lähtien Suomeen muuttavien ulkomaalaisten määrä alkoi kasvaa, ja 2000-luvulla määrät ovat kasvaneet yhä korkeammiksi (Väestöliitto, 2019). Bunarin (2015, s.10) tuo esille, että vaikka maahanmuuttajia on vastaanotettu ja sijoitettu ruotsalaiseen kouluun ainakin 60 vuotta, ovat tiedot siitä, miten vastaanottaminen ja integroiminen pitäisi toteuttaa, vieläkin kovin vähäiset (Bunar, 2015, s.10). Suomalaisessa koulussa esitetään samoja kysymyksiä kuin Ruotsissa: Miten ja missä muodossa maahanmuuttajien opetus tulisi järjestää? Pitäisikö maahanmuuttajaoppilaat sijoittaa suoraan yleisopetuksen ryhmään (suora integrointi) vai onko valmistavan opetuksen luokka parempi vaihtoehto? Suomessa annetaan valmistavaa opetusta oppilaille, joiden suomen kielen taito ei vielä riitä yleisopetuksessa opiskelemiseen. Valmistavan opetuksen tehokkuudesta ja siitä, miten se pitäisi järjestää, käydään keskustelua, ja esimerkiksi Helsingin kaupunki järjestää valmistavaa opetusta sekä valmistavan opetuksen luokassa että suoran integroinnin periaatteella, jolloin oppilaita sijoitetaan suoraan yleisopetuksen luokkaan ilman erillistä valmistavan opetuksen välivaihetta.

Tämä pro gradu käsittelee kielenopimisen kehyksessä konjunktioiksi kutsuttuja suomen kielen sanoja, jotka voivat toimia esimerkiksi lauseita ja lauseenosia yhdistävinä konjunktioina sekä lausumapartikkelin tehtävässä. Konjunktioiksi kutsutaan partikkeleita, jotka kytkevät toisiinsa lauseita, lausekkeita, sanoja ja sananosia (esim. *ja, että, mutta, jos*), kun taas lausumapartikkelit osoittavat, miten niitä seuraava vuoro liittyy edeltävään keskusteluun. Konjunktoiden paikka on välittömästi sen yhdistämien elementtien välissä, kun taas lausumapartikkelilla voidaan liittää puheenvuoro kaukanakin keskustelussa esiintyneeseen lausumaan eli puheenvuorojen yli. (Iso suomen kielioppi, verkkoversio [VISK], 2003, § 812; § 801.) Konjunktio-nimitys on yleensä varattu nimenomaan partikkeleille, jotka toimivat lauseita tai lauseenosia yhdistävissä

tehtävissä, kun taas samoja sanoja eri kontekstissa kutsutaan eri nimityksillä. Esimerkiksi lausuman alussa sijaitsevia sanoja, jotka viittaavat aiempaan kontekstiin, kutsutaankin lausumapartikkeleiksi. Kutsun tutkimuksessani *konjunktiosanoksi* niitä sanoja, joita kutsutaan ensisijaisesti konjunktioiksi, mutta jotka myös toimivat muissa kuin konjunktioitehtävissä (Jääskeläinen & Koivisto, 2012), ja termillä *konjunktio* tarkoitan nimenomaan partikkeleita, jotka yhdistävät toisiinsa lauseita, lausekkeita, sanoja ja sananosia.

Tarkastelen tutkimuksessani sitä, miten kahden virolaisen oppilaan konjunktiosanojen käyttö kehittyi määrällisesti ja laadullisesti valmistavan opetuksen aikana. Aineistonani on videoaineisto, joka on kerätty erään helsinkiläisen alakoulun valmistavassa luokassa Long Second -tutkimushanketta varten. Tutkielma on jatkoa kandidaattitutkielmalleni, jossa tutkin konjunktioita virolaisen oppilaan puheessa valmistavan opetuksen aikana ja lopussa (Mattila, 2014). Pro gradussani olen laajentanut otosta tutkimalla kahta oppilasta ja useampia oppitunteja: tutkimusaineistoni koostuu kuudesta videoidusta oppitunnista ja niiden litteraateista. Tavoitteenani on kuvata konjunktiosanojen käyttöä ja sen muutosta valmistavan opetuksen aikana, ja näin lisätä tietoa siitä, miten suomi toisena kielenä (S2) -oppiminen tapahtuu. S2-oppijoiden kielen konjunktioiden ja yhdyslauseiden oppimisesta ei ole vielä tehty kattavaa tutkimusta, ja toivonkin tutkielmani innostavan jatkotutkimukseen aiheesta.

Tarkastelen konjunktioina tunnettuja partikkeleita ja niiden erilaisia funktioita puhutussa kielessä. Lähestyn konjunktiosanoja niiden kaikkia funktioita tarkastellen, mutta laadullisessa analyysissä keskityn erityisesti niiden toimimiseen konjunktioina. Konjunktiot ovat partikkeleita, joilla osoitetaan syntaktisia ja semanttisia suhteita lauseiden ja lauseenosien välillä (VISK § 812). Konjunktioiden ja yhdyslauseiden ilmaantuminen toisen kielen oppijan kieleen kertoo oletettavasti kielitaidon kehittymisestä (Common European Framework of Reference for Languages [CEFR], 2003, s.125). Konjunktiot mahdollistavat erilaisten suhteiden ilmaisemisen sanojen, lauseiden ja suurempienkin kokonaisuuksien välille puheessa ja kirjoitetussa kielessä. Näin oppija oppii sitomaan puheenvuoroja toisiinsa ja luomaan koherenssia sekä puhuttuun että kirjoitettuun tekstiin kielenmukaisella tavalla.

Aineistossani konjunktiosanojen pääasialliset funktiot olivat yhdyslauseiden muodostaminen ja lausumapartikkelina toimiminen. Laadullisessa analyysissä pyrin

löytämään viitteitä konjunktioiden kehityksestä, ja siksi keskityn siinä yhdyslauseisiin ja niiden propositioiden eli lauseiden merkityssisältöjen välisiin semanttisiin suhteisiin (Lieko, 1992, 1994). Liekon (1992, s.283) mukaan yhdyslauseiden tutkimuksia on vaikea vertailla siksi, että osa tutkijoista on tutkinut itse konjunktioita lähinnä määrällisesti, kun taas osa on tutkinut niiden luomia merkityksiä. Lisäksi konjunktioiden kategorisointi ja nimitykset vaihtelevat eri kielissä ja eri tutkimuksissa. Itse pyrin luomaan konjunktiosanojen käytöstä kattavan kuvan, joka ottaa huomioon sekä sen, miten paljon oppilaat käyttävät kyseisiä sanoja ja missä järjestyksessä ne ilmaantuvat oppilaiden kieleen, että sen, minkälaisia yhdyslauseita ja semanttisia suhteita niillä luodaan.

Lähestyn kieltä sosiaalis-kognitiivisesta näkökulmasta: kieli opitaan sosiaalisessa ympäristössä sosiaalsiin tarpeisiin kuitenkin niin, että kielenoppiminen on yksilön henkilökohtainen, kognitiivinen prosessi. Teoriapohjana käytän aiempaa tutkimusta konjunktioista ja yhdyslauseista sekä toisen kielen oppimisen teorioita. Iso suomen kielioppi (VISK, 2003) on lähde, johon enimmäkseen tukeudun kieliopillisten ilmiöiden määrittelyssä. Semanttisten suhteiden tarkastelussa käytän Liekon (1992, 1994) ehdottamaa semanttisten suhteiden hierarkiaa. Teoriapohjani rakentuu kahdesta näkökulmasta. Ensinnäkin tutkimukseni tukeutuu toisen kielen oppimisen viitekehykseen, tarkemmin sanottuna suomen kielen oppimiseen toisena kielenä. Toiseksi pohjaan tutkimukseni suomen kielen konjunktioiden kielioppiin ja semanttislogisten merkityssuhteiden tutkimukseen.

Tutkimukseni teoriapohja jakautuu kahteen osaan. Ensimmäisessä (luku 2) avaatan toisen kielen oppimista ja kuvaan perusopetukseen valmistavan opetuksen toteutusta niin Suomessa kuin kansainvälisestikin. Toisessa teorialuvussa (luku 3) määrittelen konjunktiot ja avaatan niiden tehtäviä niin yhdyslauseiden luojina kuin lausumapartikkeleina. Lisäksi pohdin konjunktioita L2-oppijoiden kielitaidon näkökulmasta ja esittelen Eurooppalaisen viitekehyksen (CEFR). Luvussa 4 esittelen tutkimustehtävän ja tutkimuskysymykset ja luvussa 5 kerron tutkimuksen aineistosta ja toteutuksesta ja pohdin tutkimuksen luotettavuutta. Tutkimustuloksista esittelen ensin määrällisen analyysin tulokset (6.1), sitten lausumapartikkeli- (6.2) ja konjunktioikäytön (6.3). Tutkimusluvun lopussa teen yhteenvedon esittelemistäni tuloksista (6.4) ja luvussa 7 pohdin tutkimukseni esille tuomia tuloksia ja jatkotutkimuksen mahdollisuuksia.

2 Toisen kielen oppiminen

Tässä luvussa esittelen tutkimukselleni olennaisia toisen kielen oppimiseen liittyviä käsitteitä (2.1) ja lähdekielen merkitystä kielen oppimisessa (2.2). Viimeinen luku käsittelee perusopetukseen valmistavaa opetusta (2.3).

2.1 Toisen kielen oppimisen näkökulmia

Tutkimukseni taustalla vaikuttavaa kielenoppimisnäkemystä kuvailen interaktiiviseksi: kieli muovautuu vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. Kieli on syntynyt vuorovaikutuksen tarpeisiin, ja se myös kehittyy vuorovaikutuksessa. Lapsen kieli kehittyy tämän ollessa vuorovaikutuksessa lähiympäristönsä ihmisten kanssa (Sajavaara, 1999, s.74). Kommunikointi muiden kanssa on ensinnäkin tärkeä päämäärä kielenoppimisessa mutta myös apuväline, jossa kielenoppija, ensikieltä oppiva lapsi tai toisen kielen oppija pääsee harjoittamaan omaa kieltään ja kokeilemaan omia kielellisiä hypoteeseja. Ellisin (1999, s.1) mukaan vuorovaikutuksella voidaan tarkoittaa sekä ihmisten välistä (*interpersonal*) sosiaalista vuorovaikutusta että ihmisen sisäistä eli mielessä tapahtuvaa (*intrapersonal*) puhetta itsensä kanssa (*private speech*) tai prosessia, jossa mielen eri osat luovat ymmärrystä eri ilmiöistä. Vuorovaikutus ei siis tämän näkemyksen mukaan ole vain ihmisten välistä sosiaalista kanssakäymistä vaan myös yksilön henkilökohtaista mentaalisten järjestelmien konstruoimista.

Tutkimukseni sijoittuu toisen kielen oppimisen viitekehykseen. Toinen kieli voidaan määritellä laajasti tarkoittamaan kaikkia niitä kieliä, jotka yksilö oppii ensimmäisen kielen eli äidinkielen jälkeen riippumatta siitä, miten ne opitaan (Ortega, 2013, s.6). Vaihtoehtoisesti toinen kieli voidaan rajoittaa tarkoittamaan niitä kieliä, jotka opitaan luonnollisesti ja informaalisti ensimmäisen kielen jälkeen siinä ympäristössä, jossa sitä puhutaan ja jossa se toimii ensisijaisena kommunikaation kielenä (Abrahamsson, 2009, s.13, s.18; Ortega, 2013, s.6). Suomalaisessa tutkimuksessa ja koulun ja kasvatuksen diskurssissa toinen kieli on eriytynyt tarkoittamaan juurikin uuden kielen oppimista kyseisen kieliyhteisön kesellä. Vieras kieli määritellään kieleksi, joka opitaan kieliyhteisön ulkopuolella, esimerkiksi vieraan kielen tunneilla koulussa tai muussa oppimisympäristössä (Abrahamsson, 2009, s.14-15; Nissilä, Martin, Vaarala & Kuukka, 2006, s.13;

Ortega, 2013, s.5-6; Sajavaara, 1999, s.75). Toisen ja vieraan kielen erottamista toisistaan on perusteltu esimerkiksi sillä, että niiden oppimisympäristöt eroavat toisistaan merkittävästi ja näin ollen myös se, mitä ja miten kieltä opitaan. Termi toinen kieli on kuitenkin yleisesti käytössä kattamaan kumpaakin oppimismuotoa, koska neutraalimpaa termiä ei vielä ole löydetty (Ellis, 2002, s.12). Itse seuraan tätä käytäntöä tutkimuksessani, koska lähes kaikki teoria toisen kielen oppimisesta, johon olen tukeutunut tutkimuksessani, ei tee eroa toisen ja vieraan kielen oppimisen välille. Näin ollen tarkoitan L2-kielellä niitä kieliä, joita yksilö oppii ensikielensä jälkeen.

Välikielellä tarkoitetaan sitä kielenoppijan kieltä, jonka tämä muodostaa kohdekielestä. Termi on Larry Selinkerin (1972) luoma, ja se juontuu siitä huomiosta, että oppijankielessä esiintyvät innovatiiviset ratkaisut eivät aina ole selitettävissä a) syötteellä (*input*) eli kieliaineksella, jolle oppija altistuu tai b) L1-kielellä eli ensimmäisen kielen vaikutuksella. Tämä johtaa päätelmään siitä, että L2-oppijat rakentavat kielestä mentaalisia representaatioita, jotka eivät suoraan juonnu ympäristöstä saatavasta syötteestä eivätkä oppijoiden ensimmäisestä kielestä. Sama ilmiö on huomattu myös lapsen kehittyvässä ensimmäisessä kielessä, jolloin lapsilla ei vielä ole ensimmäistä kieltä taustalla mahdollistamassa sen soveltamista uudessa kielessä. (Ortega, 2013, s.112-113.) Yksi toisen kielen oppimisen tutkimuksen suurista kysymyksistä liittyy siihen, missä määrin ensimmäisen ja toisen kielen oppimisen prosessit muistuttavat toisiaan. Toisen kielen oppimisella nähdään olevan paljon yhteistä ensimmäisen kielen kanssa: kummassakin ympäristöllä ja sen antamalla kielellisillä virikkeillä on suuri merkitys. Sekä lapsen kielessä että L2-oppijoiden kielessä on observoitu samanlaisia luovia virheitä, jotka juontuvat siitä, että kielenoppija pyrkii soveltamaan oppimiaan kielen säännönmukaisuuksia uusissa konteksteissa. Lapsen kieli ja toinen kieli eroavat kuitenkin toisistaan esimerkiksi siten, että lapsen kielen kehitykseen vaikuttavat kognitiiviset tekijät (lapsen ikä ja siihen liittyvä kognitiivinen kehityksen taso) eivät samalla tavalla koske toisen kielen oppijoita: he taitavat jo yhden kielen ja sen säännöt ja kognitiivinen haastavuus ei näin ollen ole yhtä oleellinen tekijä kielenkehityksessä.

Abrahamssonin (2009) mukaan on tärkeää tehdä ero kompetenssin ja performanssin välille. Kielenoppijan kompetenssi viittaa oppijan mentaaliin representaatioihin kielen rakenteista ja säännöistä ja performanssi, jota voidaan myös kutsua oppijan sisäiseksi kieliopiksi. Kompetenssi on luonteeltaan enemmän implisiittistä eli tie-

dostamatonta kuin eksplisiittistä, tietoon kieliopillisista säännöistä, perustuvaa. Tästä kertoo esimerkiksi se, että jo pienet lapset osaavat intuitiivisesti tunnistaa kieliopin vastaisia rakenteita vaikeivät ole koskaan opiskelleet kielioppia formaalisti. Performanssi taas viittaa kielellisen kompetenssin käyttöön ja ilmenemiseen oppijan kielessä eli oppijan tuottamaan kieleen. Abrahamsson (2009, s.16) tuo esille, etteivät performanssi ja kompetenssi aina vastaa toisiaan varsinkaan toisen kielen oppimisen kontekstissa. Monesti kielenoppija voi tietää intuitiivisesti tai eksplisiittisesti jonkin kielen rakenteen olevan väärin (esimerkiksi englannin *he walk* vs. *he walks*) mutta silti käyttää rakennetta omassa puheessaan. (Abrahamsson, 2009, s.16.) Joskus tämä voi olla tarkoituksenmukaista (puhe- ja yleiskieli hyödyntävät osin erilaisia kieliopillisia käytäntöjä ja normeja), kun taas toisissa tapauksissa virheet voivat johtua siitä, ettei oppija vielä pysty keskittymään tietoisesti jokaiseen tuottamaansa sanaan ja siihen, onko se oikeassa muodossa ja oikein taivutettuna. Toisen kielen oppimisen tutkimuksessa tutkitaan usein juuri performanssia, ja sama koskee omaa tutkimustani. Tutkin oppilaiden kielessä esiintyviä konjunktiosanoja ja niiden käyttöä eli nimenomaan performanssia konjunktiosanojen osalta. Kaikki päätelmät ja tulkinnat oppilaiden konjunktiokompetenssista ovat konjunktioperformanssiin pohjautuvia, eivätkä siksi välttämättä anna täyttä kuvaa oppilaiden todellisesta kielellisestä kompetenssista.

Ellis (2002, s.193) jakaa toisen kielen oppimiseen vaikuttavat tekijät kolmeen luokkaan, joita ovat 1) sosiaaliset tekijät ja olosuhteet, 2) kielen prosessointiin liittyvät mekanismit ja 3) yksilölliset, oppijaan liittyvät tekijät. Kaikki tekijät ovat yhteydessä toisiinsa. Oppijan persoonallisuus voi vaikuttaa siihen, minkälaisiin sosiaalisiin tilanteisiin tämä hakeutuu, ja sosiaaliset olosuhteet vaikuttavat siihen, minkälaisissa tilanteissa oppija pääsee kosketuksiin kielen kanssa. Sosiaaliset olosuhteet määräävät suurelta osin syötteen (*input*) eli sen kieliaineksen määrän ja laadun, jonka kanssa oppijat ovat tekemisissä. Kielen prosessoinnin luokkaan kuuluvat muun muassa oppijan aikaisemmat tiedot sekä L1- että L2-kielestä. Yksilöllisiä tekijöitä taas ovat esimerkiksi oppijan ikä, asenteet, persoonallisuus ja sukupuoli.

2.2 Lähdekieli

Käytän tutkimuksessani termejä ensikieli ja lähdekieli, joilla viitataan kieleen tai kieliin, jotka oppilas on oppinut luonnollisessa kanssakäymisessä ympäristönsä kanssa

ensimmäisten elinvuosiensa aikana (Sajavaara, 1999, s.73-74) eli vanhemmiltaan tai muilta huoltajiltaan (Abrahamsson, 2009, s.13). Oppijan ensikieli voi usein heijastua kohdekieleen ja auttaa tai hidastaa oppimisprosessia. Toisen kielen oppija hallitsee ainakin yhden kielen ennen toisen kielen oppimista, ja aiemmin opitut kielet vaikuttavat todennäköisesti toisen kielen oppimiseen (Ortega, 2013, s.30;53). Ortegana (2013) mukaan lähdekieli ei voi muokata kielenoppimista radikaalisti mutta voi vaikuttaa siihen, kuinka nopeasti oppijan oma, luonnollinen kielenoppiminen etenee joko hidastamalla prosessia tai avustamalla ja nopeuttamalla sitä (Ortega, 2013, s.34; s.53). Kaivapalu toteaa lähdekielen olevan vain yksi, vaikkakin olennainen tekijä oppimisprosessissa (Kaivapalu, 2009, s.383). Seuraavaksi tarkastelen lähemmin sitä, miten ensimmäinen kieli voi vaikuttaa toisen kielen oppimiseen.

Transferenssilla eli siirtovaikutuksella tarkoitetaan aikaisemmin osatun kielen aineiden kulkeutumista toiseen kieleen erilaisissa muodoissa. Tällöin oppija käyttää hyväkseen tietoa aikaisemmista kielistä siirtäen esimerkiksi kieliopillia rakenteita tai sanojen ja sanontojen suoria käännöksiä uuteen kieleen. Kaivapalu (2009) määrittelee positiivisen transferenssin lähdekielen mallin soveltamiseksi kohdekieleen niin, että tulos on hyväksyttävä kohdekieleessäkin. Negatiiviseksi transferenssiksi määritellään tilanteet, joissa kohdekielen malli johtaa oppijaa harhaan ja tuottaa sen takia norminvastaisia eli virheellisiä rakenteita kohdekieleen. (Kaivapalu, 2009, s.384.) Transferenssi näkyy useissa kielen kerroksissa, kuten muodoissa, funktioissa ja merkityksissä. Lisäksi se näkyy pragmaattisessa kompetenssissa ja sosiopragmaattisissa päätelmissä esimerkiksi siitä, mikä on kohteliasta ja milloin tarvitaan anteeksipyyntöä. (Ortega, 2013, s.46-47.) Kielenaineiden siirtoa tapahtuu sekä tietoisesti että oppijan sitä tiedostamatta (Ortega, 2013, s.33) ja usein negatiivinen transferenssi on helpompi huomata kuin positiivinen (Ortega, 2013, s.42). Muita transferenssin ilmenemismuotoja ovat esimerkiksi välttäminen (*avoidance*) ja liiakäyttö (*overuse*). Välttämässä oppija välttelee kohdekielen rakenteita, jotka tuntuvat vaikeilta siksi, että niitä ei tunnusteta tai ole olemassa ensikielessä (Ellis, 2002, s.304). Liiakäyttö tarkoittaa jonkin kohdekielen rakenteen tai sanan suosimista ylitse muiden johtaen sen liiakäyttöön. Se voi perustua esimerkiksi siirtovaikutukseen ja välttämiseen, jolloin vaikea rakenne korjataan rakenteella, jonka oppija jo hallitsee (Ellis, 2002, s.305).

Toisin kuin kontrastiivisen analyysin kannattajat aluksi uskoivat, eivät kielten samankaltaisuudet aina ennusta korrektia tulosta toisella kielellä, eivätkä eroavaisuudet kielten välillä automaattisesti tuota virheellisiä muotoja tai rakenteita. Kielten muodollista samankaltaisuutta tärkeämpää on oppijan oma käsitys niiden samankaltaisuuksista ja eroavaisuuksista (Ortega, 2013, s.33). Käsitykseen kieltenvälisestä vastavuudesta (*interlingual identification*) eli oppijan tietoisista tai tiedostamattomista käsityksistä kielten samankaltaisuuksista ja eroista vaikuttavat Ortegan (2013) mukaan kolme asiaa: 1) kyseisen kielellisen ilmiön luonne ja siihen vaikuttavat tekijät, 2) oppijan oma käsitys kielten välisestä samankaltaisuudesta ja intuitiot siitä, mitä aineksia on mahdollista siirtää kielestä toiseen, ja 3) oppijan kielitaito (*proficiency level*) (Ortega, 2013, s.33-34).

Kuisma (2001) on tutkinut sitä, minkälaisia kommunikaatiostrategioita suomea opiskelevat yliopisto-opiskelijat käyttivät selvittääkseen kommunikaatiossa esiintyvistä ongelmista. Kommunikaatiostrategiat ovat keinoja, joita oppija käyttää hyväkseen ilmaistaakseen merkityksiä, jotka ovat vielä heidän senhetkisen kielitaitonsa saavuttamattomissa (Kuisma, 2001, s.18). Omaan äidinkieleen tukeutuvat strategiat olivat 1) lainasanat ja koodinvaihto, 2) kohdekielistäminen ja 3) suora äidinkielen rakenteen käännös. Sanavaraston ollessa riittämätön voi oppija turvautua omaan äidinkieleen lainaamalla siitä suoraan sanoja ja asettamalla ne suomenkieliseen lauseeseen. Seuraava esimerkki on omasta aineistostani maaliskuun loppupuolelta, jossa toinen informanteistani tuottaa jo paljon suomea. Se havainnollistaa kommunikaatiostrategioista ensimmäisen ja toisen:

Eetu: opettaja ku ma saan valmis tän voiks ma pelaa plasteliini,

Eetu tuottaa sujuvan suomenkielisen lauseen, mutta ei ilmeisesti tiedä tai muista suomenkielistä vastinetta vironkieliselle sanalle *plasteliin* ('muovailuvaha'), joten hän lainaa sanan omasta äidinkielestään (lainasanat-strategia). Oppija muokkaa myös vironkielisen sanan *plasteliin* muotoon *plasteliini*, joka todennäköisesti juontuu oppijan käsityksistä siitä, minkälaista suomen kieli ja suomenkieliset sanat ovat (kohdekielistäminen). Kolmas kommunikaatiostrategia on rakenteen kääntäminen suoraan äidinkielestä, jolloin oppija kääntää rakenteen sanasta sanaan niin, ettei se välttämättä ole ymmärrettävä kohdekielessä. Kuisman esittämä esimerkki suorasta käännöksestä *hand out*

(’jakaa, antaa’) jonka oppija käänsi suoraan suomenkieliseksi ilmaisuksi *käsi ulos*. Kuten Kuisma toteaa, suorien käännösten ymmärtäminen vaatii vastaanottajalta kattavaa ymmärrystä lähdekielestä saadakseen tehtyä niistä selkoa. (Kuisma, 2001, s.35). Äidin kielen käyttämisen edellytyksenä on tietysti se, että puhekumppanin täytyy ymmärtää lähdekieltä tai pystyä päättelemään muuten, mitä sana tarkoittaa tai mistä erikoinen rakenne juontaa juurensa. Lähtökieli on oppijan taustassa tekijä, joka vaikuttaa oppijan kielenoppimisen prosessiin ja sen lopputulokseen vaan ei määrää sitä. Selinker (1972) piti L1-vaikutusta yhtenä strategiana, jota oppija voi käyttää (teoksessa Abrahamsson, 2009, s.112).

2.3 Perusopetukseen valmistava opetus

Vastikään Suomeen saapuneet maahanmuuttajaoppilaat eli vastasaapuneet oppilaat aloittavat yleensä koulu-uransa perusopetukseen valmistavassa opetuksessa. Vastasaapuneiksi oppilaiksi (*nyanländ elev*) voidaan kutsua niitä oppilaita, jotka ovat muuttaneet uuteen maahan ennen koulun aloittamista tai kesken koulunkäynnin ja jotka ovat käyneet koulua uudessa maassa alle neljä vuotta (Bunar, 2015, s.9; s.18). Opetussuunnitelman perusteissa tuodaan esille, että opetuksessa tulee ottaa huomioon oppilaiden taustat, kuten esimerkiksi maassaoloaika (POPS 2014, s.87). Itse tutkin juuri vastasaapuneita oppilaita, tarkemmin sanoen oppilaita, jotka ovat käyneet koulua Suomessa alle vuoden.

Kunta voi järjestää vastasaapuneille oppilaille perusopetukseen valmistavaa opetusta (Perusopetuslaki 628/1998, 5 §), mutta velvoitteita siihen ei ole. Sen järjestämisestä päättävät opetuksen järjestäjät, eli käytännössä siitä ovat vastuussa kunnat (PVOPS, 2015, s.5). Perusopetukseen valmistava opetus on tarkoitettu oppilaille, joiden suomen tai ruotsin kielen taito ei vielä riitä yleisopetukseen osallistumiseen; se on tukimuoto, jolla pyritään tukemaan vastasaapuneiden oppilaiden koulu-uran alkua ja helpottamaan opiskelun aloittamista yleisopetuksen ryhmässä (Saario, 2012, s.37). Usein oppilaat integroidaan perusopetuksen ryhmiin ainakin taito- ja taideaineissa mahdollisimman varhaisessa vaiheessa (Nissilä ym., 2006, s.16). Valmistavan opetuksen tavoitteena on antaa oppilaalle tarvittavat valmiudet perusopetukseen siirtymistä varten sekä edistää kotoutumista suomalaiseen yhteiskuntaan. Opetuksessa pääpaino on suomi tai ruotsi toisena kielenä ja kirjallisuus -opinnoissa eli kielen kehittämisessä

(Nissilä ym., 2000, s.16). Opetusta annetaan 6-10 vuotiaille vähintään 900 tuntia, mutta oppilaalla on oikeus siirtyä perusopetukseen jo ennen tuntimäärän täyttymistä, jos hän kykenee seuraamaan opetusta yleisopetuksessa. (PVOPS 2015.) Valmistavaa opetusta annetaan useassa muussa maassa, kuten muissa Pohjoismaissa. Eniten sitä annetaan Suomessa ja Ruotsissa, jossa 20-34 % (Suomi) ja 35-49 % (Ruotsi) oppilaista osallistuu valmistavaan opetukseen, jonka kesto vaihtelee 6-9 (Suomi) tai 6-12 kuukauden (Ruotsi) välillä (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2006, s.131-132). Valmistava opetus pyrkii antamaan pohjan sekä kielen- että kielellä oppimiseen, mutta oppiminen ja kielitaidon kehittyminen jatkuu luonnollisesti vielä pitkään valmistavan opetuksen jälkeen.

Bunar (2015, s.14) esittää kaksi käytäntöä siitä, miten vastasaapuneiden oppilaiden opetus voidaan järjestää peruskoulutasolla: valmistava opetus valmistavan opetuksen luokassa (*förberedelseklass*) ja suora integrointi yleisopetuksen ryhmään (*direktintegrering*). Koska Suomessa opetuksen järjestäjä eli kunta päättää valmistavan opetuksen järjestämisestä, vaihtelevat käytännöt kunnittain ja kouluittain (Saario, 2012, s.41). Helsingin kaupunki toteuttaa valmistavan opetuksen alkuopetusikäisille eli 1.-2.-luokkalaisille ”yhä enemmän inklusiivisesti” (Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, 2016, s.1), ja inklusiivista valmistavaa opetusta voidaan järjestää myös ylempien vuosiluokkien oppilaille. Inklusiivinen perusopetukseen valmistava opetus tarkoittaa suoraa yleisopetuksen ryhmään integrointia, jolloin vastasaapuneet oppilaat sijoitetaan suoraan yleisopetuksen ryhmiin ja oppimisen tuki ja suomenkielen opetus tapahtuvat yleisopetuksen ryhmässä. Vaihtoehtona on perusopetukseen valmistavan opetuksen toteuttaminen ryhmämuotoisena, jolloin oppilaalla on oma yleisopetuksen ryhmä, mutta suomenkielen opetus tapahtuu erillisessä perusopetukseen valmistavan opetuksen ryhmässä. (Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma, 2016.) Tutkimukseni oppilaat osallistuivat ryhmämuotoiseen valmistavaan opetukseen, jossa he opiskelivat suomea ja muita oppiaineita maahanmuuttajaoppilaista koostuvassa ryhmässä.

3 Konjunktiosanat

Tässä luvussa määrittelen, mitä tarkoitan konjunktiosanoilla ja tarkastelen lähemmin tutkimukselleni olennaisia sanaryhmiä konjunktiot ja lausumapartikkelit (3.1). Seuraavaksi esittelen yhdyslauseen, kompleksisen lauseen sekä niissä esiintyviä semanttisia merkityssuhteita (3.2). Lopuksi pohdin konjunktioiden merkitystä toisen kielen oppimisen viitekehyksessä (3.3).

3.1 Konjunktiot ja lausumapartikkelit

Jääskeläinen ja Koivisto (2012) tuovat artikkelissaan esille, miten sanojen ryhmittely eri sanaluokkiin nähdään toisaalta tarpeelliseksi, kun taas toisaalta se on välillä haastavaa, jopa keinotekoista, kuten esimerkiksi monikäyttöisten konjunktiosanojen kohdalla. Konjunktioiksi luokiteltuja sanoja (VISK § 812) on kutsuttu ainakin konjunktioiksi, lausumapartikkeleiksi, diskurssipartikkeleiksi, partikkeleiksi, konnektiiveiksi ja sekventiaalisiksi konjunktioiksi (Jääskeläinen & Koivisto, 2012, s.591). Ison suomen kieliopin mukaan ”konjunktioina käytettävät sanat ovat pitkälti samoja kuin lausumapartikkeleina -- käytettävät, mutta konjunktioina niiden paikka lauseessa on kiinteä ja niiden tehtävät liittyvät selvemmin lausekkeiden ja lauseiden välisiin alistus- ja rinnastussuhteisiin.” (VISK § 812). Nimitys konjunktio on usein varattu nimenomaan lauseiden ja lauseenosien yhdistämiseen, kun taas sama sana esimerkiksi lausuman alussa yhdistämässä lausumaa puhetilanteen kontekstiin määritellään lausumapartikkeliksi. Koska nimitys konjunktio liittyy nimenomaan sanan tehtävään eikä niinkään sanaan, joka toimittaa konjunktin yhdistävää tehtävää, koin ongelmalliseksi kutsua tutkimiani sanoja konjunktioiksi. Tutkimukseni keskittyy sanoihin, jotka toimivat muun muassa konjunktioina ja lausumapartikkeleina, ja siksi päädyin kutsumaan tutkimukseni kohteena olevia sanoja *konjunktiosanoiksi* Jääskeläistä ja Koivistoa (2012) mukaillen. Konjunktioilla viittaa nimenomaan lauseita ja lauseenosia yhdistäviin konjunktiosanoihin. Näin ollen kutsun esimerkiksi sanaa *ja* konjunktiosanaksi, joka toimii aineistossani sekä konjunktiona että lausumapartikkelina.

Partikkelit ovat taipumattomia sanoja, joilla ei ole omia määritteitä (VISK § 792). Partikkelien alaryhmiä ovat esimerkiksi konjunktiot ja lausumapartikkelit. Konjunktiot ovat partikkeleita, joilla osoitetaan kielen elementtien välisiä suhteita. Niillä on

sekä semanttisia, syntaktisia että pragmaattisia funktioita. Semanttiset tehtävät liittyvät konjunktoiden luomiin merkityssuhteisiin ja syntaktisesti konjunktioit osoittavat lauseiden välisiä riippuvuussuhteita. Pragmaattisesta näkökulmasta konjunktioit osoittavat suhteita puhetapahtumien välillä, jolloin kyseessä ovat lausumapartikkelit (Lieko, 1992, s.32.) VISK määrittelee konjunktoiden olevan ”taipumattomia sanoja, jotka kytkevät toisiinsa kahta tai useampaa lausetta, lauseketta, sanaa tai sananosaa luoden niiden välille tietyn syntaktisen ja semanttisen suhteen” (VISK § 812). Leino (1989, s.97) määrittelee konjunktoiden yhdistävän lauseita tai lauseenosia toisiinsa ja osoittavan niiden välisiä suhteita, ja Liekon (1992, s.31) mukaan konjunktioit liittävä yhteen lauseita ja konstituentteja. Kuten partikkelit yleensä, eivät myöskään konjunktioit semanttisesta näkökulmasta kuulu lauseen propositioon eli merkityssisältöön: ne nähdään irrallisina elementteinä, jotka tuovat propositioon jonkin lisämerkityksen eli implikaation (Korhonen, 1993, s.1-2; VISK § 794). Rakenteeltaan konjunktioit ovat joko yksiosaisia (*eli, että, ja*), sanaliiton tapaisia liittokonjunktioita (*kun taas, ennen kuin*) tai parikonjunktioita (*joko–tai, sekä–että*). VISK (§ 812) määrittelee konjunktioiksi seuraavat partikkelit:

Eli(kkä), ellei, että, ja, jahka, jollei, jos, joskin, josko, jotta, koska, kuin, kun, kunhan, kunnes, -kä, mikäli, mutta, saati, sekä, sillä, sun, tahi, tai(kka), vaan, vai(ko), vaikka(kin), ynnä, ennen kuin, jos kohta, kun taas, niin x kuin -kin/myös y, joko – tai, sekä – että.

Konjunktioihin liittyvät läheisesti *konnektiivit* eli konnektiiviset partikkelit, adverbit sekä post- ja prepositiot. Konjunktoiden ja konnektiivien ero on VISK:in mukaan syntaktinen: Konjunktioit esiintyvät toisen kytkettävän edellä ja muodostavat selvärajaisen luokan. Konnektiivien luokka taas on avoin ja niillä ei ole lauseessa samanlaista kiinteää paikkaa kuin konjunktioilla. Konjunktioit esiintyvät yhdistämiensä elementtien välissä (esim. *menin kauppaan ja ostin maitoa*), kun taas konnektiivit voivat kytkeä toisiinsa laajempiakin kokonaisuuksia (esim. *olen aina ajatellut, että jyrki on tyhmä ohjelma, mutta ei. Kattelin nimittäin eilen jyrkiä ja huomasin, että se olikin mukavaa katseltavaa.*) (VISK § 820.) Konjunktoiden ja konnektiivien esitetään eroavan toisistaan myös siten, että ”konjunktio on itsenäinen konstituentti lauseessa, kun taas konnektiivia voidaan pitää lauseadverbiaalina” (Herlin, 1998, s.13). Lisäksi lauseiden välisiä merkitys-

suhteita (esim. konditionaalinen, kausaalinen tai temporaalinen suhde) osoitetaan lähinnä konjunktioilla, ei konnektiiveilla (VISK § 820).

Lausumapartikkelit ovat partikkeleita, jotka liittävät puheenvuoron aikaisempaan keskusteluun. Ne esiintyvät tavallisesti lausuman alussa, mutta voivat esiintyä myös sen keskellä tai lopussa. Lausumapartikkelien ei tarvitse esiintyä juuri yhdistämiensä elementtien välissä kuten konjunktoiden, vaan ne voivat yhdistää sitä seuraavan lauseen joko välittömästi tai kauempana keskustelussa esiintyneeseen lausumaan.

<u>Kysyvät</u> -kO, vai, ai, tokko, jooko, mite(n)s, entä(s), josko	<u>Lisäävät</u> ja, et(tä), eli(kkä), -kin/-kAAAn, viel(ä), vaikka(pa), tai siis, eiku, mut(ta), muuten, tosiaan
<u>Selittävät</u> ku(n), kerran ~ kerta, hAn, siis, nääs, näet, kato	<u>Affektiset</u> jospa, kunpa, että(s)
<u>Muut</u> jos, ni, paitsi, senkun	

Kuvio 1. Lausumapartikkelit (VISK § 801, asetelma 131)

Lausumapartikkeleilla on semanttisten merkitysten lisäksi vuorovaikutuksellisia tehtäviä, kuten puheenvuoron keskeneräisyyden ilmaiseminen ja vuoron varaaminen tai siirtymäkohdan tai puheenvuoron vaihtumisen merkitseminen (Kalliokoski, 1989). Iso suomen kielioppi jakaa lausumapartikkelit viiteen ryhmään, joita ovat kysyvät, lisäävät, selittävät, affektiset ja muut lausumapartikkelit (kuvio 1). Osaa lausumapartikkeleista käytetään myös konjunktioina. Esimerkiksi partikkelit *että*, *mutta*, *ja*, *eli*, *jos* ja *kun* toimivat vuoronalkuisina lausumapartikkeleina. (VISK § 801.)

3.2 Yhdyslauseet

Konjunktoiden määrittely rakentuu olennaisesti lauseen käsitteen ympärille (Herlin, 1998, 13). Lause voidaan määritellä esimerkiksi syntaktiseksi rakenteeksi, joka sisältää ainakin verbin finiittimuodon (Vilkuna, 2000, s.14; VISK § 864). Lause voi olla toisiin lauseisiin nähden hallitseva eli päälause tai alisteinen eli sivulause (VISK § 883). Sivulause on alisteinen päälauseelle siksi, ettei se yksinään edusta mitään puhetoimintoa, vaan esittää päälauseeseen liittyvää taustatietoa (VISK § 884). Päälause taas voi esiintyä yksinään, jolloin sitä voidaan kutsua itsenäiseksi lauseeksi. Virkkeen tai lausuman koostuessa päälauseesta ja (ainakin yhdestä) sivulauseesta sitä kutsutaan yhdyslauseeksi. Sivulauseet voidaan jakaa kolmeen ryhmään: komplementtilauseisiin, relatiivilauseisiin ja adverbialilauseisiin (Diessel, 2004; Itkonen, 2001, s.308).

Yhdyslause on kahdesta tai useammasta lauseesta koostuva syntaktinen kokonaisuus (Vilkuna, 2000, s.66). Diessel (2004, s.1) niinkään määrittelee yhdyslauseet kieliopillisiksi konstruktioiksi, jotka koostuvat useammasta lauseesta. Perinteisesti konjunktoiden päätehtävän on nähty olevan kytkentä eli lauseiden tai lausekkeiden kytkeminen toisiinsa joko rinnastaen tai alistaen muodostaen yhdyslauseita. Kytkemällä lauseita toisiinsa puhuja voi järjestää ajatuksiaan ja luoda niistä suurempia kokonaisuuksia sekä esittää erilaisia suhteita lauseiden välillä. Lauseiden lisäksi myös lauseenosia voidaan kytkeä toisiinsa (Lieko, 1992, s.27). Lauseita yhdistävät konjunktioiden lisäksi esimerkiksi konjunktioiden lähisukulaiset eli konnektiivit sekä persoonapronominit, mutta nämä jäävät huomion ulkopuolelle tutkimuksessani.

Kytkeä voi olla joko implisiittistä (tai asyndeettista) eli konjunktioita tai eksplisiittistä (tai syndeettista) eli konjunktioilla tai konnektiiveilla tapahtuvaa lauseiden yhdistämistä (Haspelmath, 2007; s.7; Lieko, 1992; VISK § 882). Rinnastuksen ollessa implisiittistä kytkettyjen elementtien suhdetta ei spesifioi näkyvästi käyttämällä konjunktioita, vaan tulkintaa ohjaa esimerkiksi lauseiden leksikaalinen sisältö ja lauseiden keskinäinen järjestys (Itkonen, 2001, s.354; VISK § 1091; VISK § 1121). Implisiittinen kytkentä kirjoitetussa kielessä voi toimia tyylikeinona (VISK § 1082). Puhutussa kielessä oma roolinsa on intonaatiolla, sanojen painotuksella ja tauoilla, jotka kaikki vihaavat omalta osaltaan siihen, miten kuulijan on tarkoitus ymmärtää sanojen, lauseenosien ja lauseiden väliset suhteet. Itkonen (2001, s.354-355) kutsuu implisiittistä lauseiden yhdistämistä toisiinsa jukstapositioniksi. Jukstaposition on hänen mukaansa vanhin rinnastuksen muoto, josta konjunktioellinen rinnastus ja alistus ovat kehittyneet kieliopillistumisen kautta. Implisiittinen kytkentä esiintyy lapsen kielessä ennen eksplisiittistä (Lieko, 1992, 1994). Puhumaan opettelevat lapset alkavat ensin rinnastamaan sanoja toisiinsa jolloin vain sanojen esiintyminen yhdessä implikoi niiden välistä suhdetta (esim. *äiti syö Aava syö*). Eksplisiittinen kytkentä antaa tarkemman merkityksen yhdistettyjen elementtien väliselle suhteelle. Usein konjunktio on juuri se merkki, jolla tuodaan näkyväksi, minkälainen semanttinen suhde elementtien välillä on. Lauseiden sisältö ja muu konteksti ohjaa aina konjunktioiden lisäksi tulkintaa elementtien välisistä suhteista.

Perinteisen kieliopin mukaan sivulauseet voivat olla joko rinnasteisia tai alisteisia. Tällöin konjunktio luokitellaan syntaktisesti rinnastus- ja alistuskonjunktioihin sen

mukaan, minkälaisessa syntaktisessa tehtävässä ne toimivat lauseenyhdistäjinä. Herlin (1998, s.15) mukaan tärkein kriteeri konjunktioiden jaottelussa on syntaktinen: rinnastuskonjunktioiden tehtävä lauseenyhdistäjänä eroaa syntaktisesti alistuskonjunktioiden tehtävästä. Rinnastuskonjunktiot yhdistävät toisiinsa syntaktisesti samantyyppisiä lauseenosia tai lauseita (Haspelmath, 2007, s.3), kun taas alistuskonjunktiot aloittavat lauseita, jotka ovat toisen lauseen osia, määritteitä tai sen verbin komplementteja (Herlin, 1998, s.15; VISK § 1111). Jako rinnasteisuuteen ja alisteisuuteen määriytyy liitettyjen elementtien itsenäisyyden ja riippuvuuden mukaan (Herlin, 1998, s.15; Korhonen, 1993, s. 1; VISK § 883).

Rinnastuksella viitataan syntaktiseen suhteeseen, jossa liitetään yhteen vähintään kaksi syntaktisesti samanfunktioista sanaa, lauseketta tai lausetta siten, että kokonaisuudella on sama syntaktinen tehtävä kuin sen osilla eli rinnastettavilla (VISK § 1079) – tällöin kumpikaan lause ei ole riippuvainen toisesta. Haspelmath (2007, s.1) määrittelee rinnastuksen syntaktisiksi konstruktioiksi, joissa kaksi tai useampi samantyyppistä yksikköä yhdistetään laajemmaksi kokonaisuudeksi niin, että kummankin yhdistetyn yksikön suhde ympäröiviin elementteihin säilyy samana. Ison suomen kieliopin mukaan elementit ovat yleensä samanfunktioisia silloin, kun ne ovat syntaktisesti yhtäläisiä ja samanarvoisia (VISK § 1079). Alistuksessa taas on kyse osien välisestä itsenäisyydestä tai riippuvuussuhteesta. Alistainen sivulause on riippuvainen päälauseesta, jota se täydentää antamalla siitä esimerkiksi lisätietoa tarkentamalla tai kuvaamalla jotakin siinä esiintynyttä osaa. Alistavien rakenteiden nähdään olevan kompleksisempia kuin rinnastavien siksi, että rinnastuksessa elementit ovat yksinkertaisessa, additiivisessa suhteessa toisiinsa, kun taas alistavat suhteet nähdään hierarkkiseksi rakenteiksi, joissa sivulauseet ovat alisteisia päälauseelle.

Iso suomen kielioppi käyttää termiä adverbialikonjunktio tutumman, alistuskonjunktion, sijaan. Adverbialikonjunktio aloittaa adverbialilauseen, joka tyypillisesti toimii päälauseetta määrittävänä lauseena tai lisäyksenä (VISK § 1111). Iso suomen kielioppi jakaa konjunktiot syntaktisesti neljään ryhmään: rinnastus-, adverbiali-, yleis- ja vertailukonjunktioihin. Alla oleva taulukko 1 näyttää kokonaisuudessaan Ison suomen kieliopin konjunktioiden luokittelun (VISK § 816). Adverbialikonjunktiot ovat siis konjunktioluokka, jota kutsutaan yleisemmin alistuskonjunktioiksi. Syntaktinen ryhmittely perustuu konjunktiolla alkavan jakson suhteeseen toiseen jaksoon nähden: onko se

”rinnasteinen, adverbiaali, yleisesti alisteinen täydennys tai määrite vaiko vertailun kohde” (VISK § 816).

Taulukko 1. Konjunktioiden syntaktinen luokittelu

Rinnastuskonjunktiot	Adverbiaalikonjunktiot	Yleiskonjunktio	Vertailukonjunktio
eli(kkä), ja, joko – tai, kuin – myös, -kä, mutta, niin – kuin -kin/ myös, sekä, sekä – että, sun; tai, vaan, vai, ynnä, sillä, saati	ellei, että, jahka, jollei, jos, joskin, jos kohta, jotta, koska, kun, kunhan, mikä- li, vaikka, kunnes	että	kuin

Ryhmittely erilaisiin syntaktisiin luokkiin ei ole ehdoton, mikä ilmenee siitä, että asetelma luettelee ”kunkin ryhmän konjunktioita” (VISK § 816). Iso suomen kielioppi tunnustaa konjunktioiden monifunktioisuuden, sillä jotkin konjunktiot esiintyvät useammassa ryhmässä. Lisäksi mainitaan, että konjunktiot on ryhmitelty luokkiin, joissa ne esiintyvät ”tyypillisimmässä käytössään” – esiintyminen muissa yhteyksissä tai syntaktisissa tehtävissä ei siis kuitenkaan ole mahdotonta. (VISK § 816.) Konjunktioiden ryhmittely ei ole yksiselitteistä niiden moninaisten tehtävien ja ominaisuuksien vuoksi, ja siksi eri kielioppikuvausten ryhmittely ja konjunktio luettelot voivat erota toisistaan (Leino, 1989, s.97; Penttilä, 2002, s.555). Esittelen teoriataustassani allisteisuuden ja rinnasteisuuden olennaisena ilmiönä kompleksisuuden kannalta, mutta tässä tutkimuksessa en kuitenkaan tarkastele rinnasteisuutta ja alisteisuutta oppilaiden luomissa yhdyslauseissa, vaan keskityn yhdyslauseiden semanttisiin merkityssuhteisiin. Alisteisuuden ollessa jatkossa esillä käytän Iso suomen kieliopin linjasta poiketen tutumpaa termiä alistuskonjunktio adverbialikonjunktio sijaan.

3.2.1 Kompleksinen lause

Kompleksisuus liittyy tässä tutkimuksessa nimenomaan yhdyslauseeseen eli lauseeseen, joka koostuu kahdesta tai useammasta lauseesta. Yhdyslause on yksi kielessä esiintyvistä rakenteista, joka kertoo kielen kompleksisuudesta.

Yhdyslauseiden lisäksi kompleksisempia kielen rakenteita ovat myös epäsuorat kysymyslauseet ja lausemääritteet (VISK § 1144). Tässä tutkimuksessa keskityn vain niihin yhdyslauseisiin, jotka muodostetaan konjunktioiden avulla ja jätän muut yhdyslauseet huomiotta. Tutkimukseni keskittyy konjunktioihin ja niiden luomiin yhdyslauseisiin (sekä implisiittisiin yhdyslauseisiin, joista konjunktio puuttuu) enkä näin ollen luo yhte näistä kuvaa kaikkien yhdyslauseiden kehittymisestä oppilaiden puheessa.

Kompleksinen lause, joksi yhdyslausetta myös voidaan kutsua, voidaan määritellä eri tavoin. Osa tutkijoista kutsuu kaikkia yhdyslauseita kompleksisiksi lauseiksi (esim. Diessel, 2004; VISK § 882), joista Diessel (2004) määrittelee kompleksisen lauseen kieliopilliseksi konstruktioksi, joka koostuu useammasta lauseesta. Kompleksiset lauseet hän jakaa edelleen kahteen luokkaan: lauseisiin, jotka koostuvat keskenään rinnasteisista lauseista ja lauseisiin, joissa on pää- ja sivulause. Iso suomen kielioppi niinkään määrittelee lauseen voivan olla ”yksinkertainen tai kompleksinen eli yhdyslause” (VISK § 882). Barako Arndt ja Schuele (2013) lähestyvät kompleksisuutta alisteisuuden käsitteen kautta. He lukevat kompleksisiksi rakenteet, joissa on yksi tai useampi alisteinen sivulause (*dependent clause*) (Barako Arndt & Schuele, 2013, s.125). Myös Itkonen (2001, s.307) tarkoittaa kompleksisuudella juurikin alisteisuutta. Kompleksisten rakenteiden tutkimus tukee näkökulmaa siitä, että alisteiset rakenteet ovat kompleksisempia kuin rinnasteiset sillä rinnastus ilmaantuu poikkeuksetta lapsen kieleen ennen alisteisia rakenteita (esim. Diessel, 2004; Lieko, 1992, 1994). Lähestyn kompleksia lausetta Diesseliä (2004) mukaillen niin, että lasken kompleksisiksi lauseiksi kaikki yhdyslauseet eli lausumat, jotka koostuvat kahdesta tai useammasta lauseesta. En tarkastele tutkimuksessani rinnastavia ja alistavia rakenteita vaan semanttisia suhteita: aiempi tutkimus vakuuttaa kuitenkin yhdyslauseiden olevan osoitus kielen kompleksisuudesta ja siksi tutkin konjunktioilla luotuja yhdyslauseita kuvatakseni konjunktioiden käytön kehitystä.

Diesselin (2004) mukaan lapsen kielenoppimisessa kompleksisten lauseiden kehitykseen vaikuttavia tekijöitä on useampia. Ensinnäkin se, kuinka paljon rakenteita on mallinnettu lapsen ympäristössä (*input frequency*), auttaa rakenteiden oppimista. Toiseksi rakenteiden semanttisen ja morfosyntaktisen kompleksisuuden aste vaikuttavat siihen, milloin lapsen on mahdollista oppia tiettyjä rakenteita. Tiedyt rakenteet ovat liian kompleksisia, jotta lapsi voisi niitä tietynhetkissä kehitysvaiheessa ymmärtää, saa-

ti oppia käyttämään omassa puheessaan. Kolmas tekijä, lapsen sosiokognitiivinen kehitys, liittyy edelliseen. Lapsen sosiaalisen ja kognitiivisen kehityksen täytyy olla tietyllä tasolla, jotta lapsella on edellytykset oppia tiettyjä kompleksisia rakenteita. Neljänneksi tekijäksi Diessel nimeää sosiopragmaattiset tekijät: lapsi oppii tiettyjä rakenteita siksi, että lapsi tarvitsee niitä senhetkisessä tilanteessaan ja kehitysvaiheessaan. (Diessel, 2004, s.6-7.)

Diesselin lisäksi myös Lieko on tutkinut nimenomaan lapsen kielen kehitystä. Liekon semanttisten lauseyhdisteiden hierarkia (siitä lisää luvussa 3.2.2) perustuu lauseyhdistysten kehittymiseen puhumaan oppivan lapsen kielessä ja siksi kognitiivinen kompleksisuus on olennainen tekijä siinä, milloin lapsi voi oppia tietyn rakenteen. Lapsen kognitiivisen kehityksen täytyy olla tietyllä tasolla, jotta lapsi voisi ymmärtää ja tuottaa esimerkiksi kausaalisia suhteita. Toisen kielen (L2) oppijoiden kohdalla tilanne on erilainen, sillä L2-oppijat hallitsevat jo yhden kielen (Ortega, 2013, s.30) ja heidän kognitiivinen kehityksensä yleisesti on eri tasolla puhumaan oppiviin lapsiin verrattuna. L2-oppijat ymmärtävät oletetusti kausaalisuuden ja kontrastiivisuuden takana olevat merkitykset, mutta he eivät vielä tiedä, miten niitä ilmaistaan toisessa kielessä. Näin ollen rakenteiden, esimerkiksi yhdyslauseiden, oppimisjärjestys perustuu enemmän lingvistisiin tekijöihin kuin kognitiiviseen kompleksisuuteen. Liekon (1992, s.297) mukaan lingvistinen ja kognitiivinen kompleksisuus kulkevat kuitenkin käsi kädessä, ja siksi uskon semanttisten suhteiden tarkastelun tuovan relevanttia tietoa oppilaiden konjunktioista ja niillä luotujen semanttisten suhteiden kehityksestä.

3.2.2 Semanttiset merkityssuhteet

Semanttisesta näkökulmasta yhdyslause koostuu kahdesta tai useammasta toisiinsa liitetystä propositiosta, joiden välillä vallitsee tietynlainen semanttinen merkityssuhde. Konjunktiot eivät ole pääasiallinen merkityssuhteiden tulkintaa ohjaava tekijä vaan esimerkiksi lauseiden sisältö johtaa tulkintaa konnektoreita vahvemmin. Sitomista voidaan osoittaa myös prosodisilla keinoilla, esimerkiksi puheen intonaatiolla (Chafe, 2011; Hognestad, 2009; Itkonen, 2012), tempolla tai kehonkielellä (Keevallik, 2008, s.126). Kalliokoski (1989, s.19) tiivistää semanttisista suhteista seuraavasti:

”-- kielenpuhujalla on käytössään tietty joukko semanttis-loogisia suhteita, joiden avulla hän voi jäsentää asiantiloja, joista hän puhuu. Näiden semanttis-loogisten suhteiden ilmaisemiseen hänellä on edelleen olemassa joukko syntaktisia suhteita ja niiden varaan rakentuvia sidosmekanismeja. Osa näistä suhteista on mahdollista ilmaista eksplisiittisesti alistus- tai rinnastuskonjunktioiden avulla.”

Iso suomen kielioppi (VISK § 1121) on luokitellut konjunktioit omiin semanttisiin kategorioihin (taulukko 2), jossa konjunktioit on luokiteltu niiden tyypillisesti luomien semanttisten suhteiden mukaan. (Iso suomen kielioppi kutsuu alistuskonjunktioiden luokkaa adverbiaalikonjunktioiksi, mutta olen itse valinnut käyttää tutumpaa termiä alistuskonjunktio. Nimitys on muutettu allaolevassa taulukossa).

Taulukko 2. Konjunktioiden luomat semanttiset suhteet (VISK § 1121 pohjaten)

Suhde	Suhteen merkit	
	Rinnastuskonjunktio	Alistuskonjunktio
Additiivinen	ja, sekä, -kä, sekä – että, niin – kuin (-kin), kuin myös, ynnä, (sun)	
Disjunctiivinen	tai, vai; eli, joko – tai	
Kontrastiivinen	mutta, kun taas, vaan	kun
Temporaalinen	*kunnes	*kunnes, kun, silloin kun, sitten kun, ennen kuin, kunhan, jahka
Kausaalinen	*sillä	*sillä, koska, kun, jotta, että
Konditionaalinen		jos, ellei, jollei, mikäli, kun, kunhan, sikäli kuin
Konsessiivinen	mutta	vaikka, joskin, jos kohta
Vertaileva	*kuin ~ kun, ikään kuin	

*konjunktioit *kunnes*, *sillä* ja *kuin* ovat kummassakin luokassa siksi, että Ison suomen kieliopin mukaan ne ovat rinnastus- ja alistuskonjunktioiden välimaastossa niiden erityispiirteidensä vuoksi (VISK § 817 – 819).

Konjunktioiden semanttinen ryhmittely perustuu merkityssuhteeseen, jonka konjunktio luo yhdistämiensä elementtien välille. Konjunktio *ja* voidaan määritellä näin additiiviseksi konjunktioiksi ja *tai* disjunctiiviseksi konjunktioiksi, mutta esimerkiksi *kun* esiintyy monessa eri kategoriassa (kontrastiivinen, temporaalinen, kausaalinen, konditionaalinen). Tällä tarkoitetaan sitä, että *kun* voi toimia luomassa monia erilaisia semanttisia suhteita kontekstista riippuen (Herlin, 1998; VISK § 1122). Vaikka konjunktioit tuovat näkyväksi yhdistettyjen lauseiden välisen suhteen, ei suhteen tulkitseminen ole vain konjunktioin varassa. Samaa konjunktioita voidaan käyttää luomaan erilaisia syn-

taktisia tai semanttisia merkityksiä ja samalla eri konjunktioita voidaan käyttää luomaan samaa semanttista merkitystä (Lieko, 1992, s.282). Esimerkiksi *ja*-konjunktioita kutsutaan additiiviseksi rinnastuskonjunktioiksi, mutta sitä voidaan kuitenkin käyttää myös kontrastiivisesti, kausaalisesti tai temporaalisesti. Tällöin tulkintaa ohjaa lauseiden sisältö tai niiden järjestys eikä itse konjunktio. Juuri konjunktioiden monikäyttöisyyden vuoksi tarkastelen konjunktioita niiden luomien merkityssuhteiden näkökulmasta enkä luokittele konjunktioita omiin semanttisiin kategorioihinsa.

Tukeudun tutkimuksessani Liekon hahmottelemaan semanttisten lauseyhdistysten hierarkiaan. Lieko on tutkinut lapsen kielen lauseyhdistyksiä nimenomaan semanttisten suhteiden näkökulmasta. Hän jakaa lauseyhdistykset kuuteen eri semanttiseen ryhmään, jotka on nimetty niiden propositioiden välisen suhteen mukaan. Ryhmät ovat additiivinen, temporaalinen, kausaalinen, adversatiivinen, spesifioiva ja kehysliitos. (Lieko 1994, s.167.) Lieko (1992, 1994) on tutkinut lauseyhdistyssysteemin kehittymistä tyttärensä puheessa ja laati hierarkisen lauseyhdistysjärjestelmän, joka perustuu yhdyslauseiden kumulatiiviseen semanttiseen kompleksisuuteen. Systeemi on kumulatiivinen siten, että jokainen kompleksisempi lauseyhdistys rakentuu aikaisemman, yksinkertaisemman semanttisen suhteen päälle. Kaikki semanttiset suhteet perustuvat additiiviseen suhteeseen, joka on semanttisista suhteista kaikista yksinkertaisin (ks. myös Itkonen, 2001, s.307). Semanttisia piirteitä lisäämällä siitä muodostetaan aikaisempaa kompleksisempia suhteita (Lieko, 1994, s.177). Olennaista hierarkiasa on juuri se, että suhteiden kompleksisuus näkyy rakenteiden omaksumisjärjestyksessä: yksinkertaiset yhdyslauseet (ja konjunktiot) esiintyvät aikaisemmin ja monimutkaisemmat, kompleksisemmat suhteet (ja konjunktiot) ilmaantuvat kieleen myöhemmin. (Lieko, 1992, 1994.)

Seuraavaksi esittelen tarkemmin erilaiset semanttiset suhteet kuten Lieko (1994) ne esittelee. Additiivisen suhteen on sanottu olevan kaikkien muiden lauseyhdisteiden perusta (Lieko, 1994, s.170): se on kaikista semanttisista tyypeistä yksinkertaisin, sillä siinä rinnastetaan yksi propositio toiseen ilman muita merkityksiä (esim. *minä imuroin ja sinä laitat tiskit*). Additiivinen suhde jakautuu kahteen alalajiin: yksinkertaiseen additiiviin ja negatiiviseen additiiviin, joista negatiivinen additiivi on yksinkertaista monimutkaisempi. Siinä additiiviseen suhteeseen lisätään negatio (*ja ei*) joka on astetta kompleksisempi ja näin ollen kielessä myöhemmin esiintyvä semanttinen

yhdyslausetyyppi. Temporaalisuus liittyy aikaan: temporaaliset yhdyslauseet jakautuvat kahteen, joista toisessa tyypissä yhdyslauseen propositiot ovat samanaikaisia ja toisessa peräkkäisiä. Kausaalisessa suhteessa propositioiden välillä vallitsee syy-seuraussuhde. Se jakautuu neljään alalajiin, joita ovat yksinkertainen kausaalinen, konsekutiivinen, finaalinen ja konditionaalinen suhde. Adversatiivinen suhde ilmaisee vastakkaisuutta; niiden propositiot ovat jonkinlaisessa konfliktissa keskenään. Adversatiiviset suhteet jaetaan kolmeen alalajiin: substitutiivisiin, kontrastiivisiin ja konsessiivisiin. Lieko (1994, s.174) havainnollistaa eroa seuraavilla esimerkeillä:

- 1) *mä en sano sua äitiks vaan tiinaks* (substitutiivinen)
- 2) *sä oot äiti mut mä sanon sua tiinaks* (kontrastiivinen)
- 3) *mä sanon tiinaks sua vaikka sä oot äiti* (konsessiivinen)

Substitutiivisessa suhteessa konjunktiolla suoritetaan korjaus, kontrastiivisessa suhteessa ilmaistaan odotuksenvastaisuutta (yleensä äitiä sanotaan äidiksi), ja konsessiivisessä suhteessa korostetaan ristiriitaa vielä enemmän (yleensä äitiä sanotaan äidiksi mutta minä sanon sinua silti tiinaksi). Spesifioivassa suhteessa jotakin ensimmäisessä lauseessa esitettyä tarkennetaan jälkimmäisessä lauseessa esimerkiksi kuvaamalla, rajaamalla tai vertaamalla sitä johonkin. Spesifioivia lauseyhdisteitä ovat esimerkiksi relatiiviset ja komparatiiviset rakenteet sekä spesifioivat *että*-lauseyhdisteet. Kehysliitokseksi kuvataan rakenteita, jossa ensimmäinen propositio kehystää seuraavaa esittämällä puhujan (tai toisen henkilön) asennetta tai suhdetta toiseen proposition. Kehysliitoksen kompleksisuus perustuu Liekon mukaan verbiin, jonka ympärille kehys rakentuu: havainto- ja kommunikaatioverbit (esim. nähdä, sanoa) ovat kognitiivisesti yksinkertaisempia kuin episteemiset (*tietää*) ja tahtomista ja tarkoittamista ilmaisevat verbit. (Lieko, 1994, s.170-174.)

Lieko (1992, 1994) uskoo kognitiivisen kompleksisuuden olevan lapsen kielen yhdyslauseiden ja semanttisten suhteiden esiintymisjärjestyksen takana. Samalla hän toteaa lingvistisen ja kognitiivisen kompleksisuuden olevan läheisesti yhteydessä toisiinsa (Lieko, 1992, s.297). Koska yhdyslauseiden muodostaminen kertoo kielen kompleksitumisesta eli kehityksestä ja yhdyslauseita muodostetaan konjunktiolla, uskon konjunktiolla luotujen semanttisten suhteiden tarkastelun olevan keino saada tietoa konjunktioiden käytön kehityksestä.

3.3 Toinen kieli ja konjunktiot

Konjunktiosanoja oppijankielessä on tutkittu enimmäkseen niiden konjunktioikäytössä, luultavasti siksi, että konjunktioilla luodaan yhdyslauseita ja yhdyslauseet kertovat kielen kehityksestä ja kompleksistumisesta. Yksittäisiä konjunktioita äidinkielen kontekstissa ovat tutkineet esimerkiksi Herlin (1997, 1998), Kalliokoski (1989) ja Jääskeläinen (2012). Suomenkielistä kattavaa tutkimusta S2-oppijoiden konjunktioiden oppimisesta ei vielä ole, mutta esimerkiksi Tahvanainen (2017) on kirjoittanut konjunktioista toisen kielen oppimisen näkökulmasta tutkimalla pro gradussaan *mutta*-sanon oppimista valmistavan opetuksen aikana käyttäen samaa tutkimusaineistoa, jota itse käytän tutkimuksessani.

Kirjoitetussa kielessä L2-oppijoiden konnektiiveja on tutkittu enemmän (esim. Carlsen, 2010; Hamed, 2014; Hinkel, 2001) kuin spontaanissa L2-puheessa esiintyviä konnektiiveja. Kuitenkin esimerkiksi Gevan (1992) tutkimuksessa nousi esiin selvä yhteys suullisen kielitaidon ja konjunktioiden esittämien loogisten suhteiden ymmärryksen välillä (Geva, 1992, s.740;742). Oppijat, joiden suullinen kielitaito oli arvioitu paremmaksi, suoriutuivat kirjallisissa konjunktioitehtävissä paremmin kuin oppijat, joiden suullinen kielitaito oli arvioitu heikommaksi. Myös puheessa esiintyvien konjunktioiden tutkiminen on tärkeää ja antaa arvokasta tietoa konjunktioiden kehittymisestä. Hinkel (2001) on tutkinut L2-oppijoita eri lähtökielistä ja havainnut eri ryhmien käyttävän koheesiokeinoja eri tavoin: jotkut käyttivät konjunktioita natiivien kielenpuhujien tavoin, jotkut käyttivät huomattavasti vähemmän konjunktioita, ja jotkut taas käyttivät niitä paljon enemmän kuin natiivit (Hinkel, 2001, s.120). Lähdekieli näyttää vaikuttavan siihen, miten L2-oppija käyttää konjunktioita kohdekielessä.

Carlsen (2010) on tutkinut sitä, miten Eurooppalaisen viitekehyksen (CEFR) enustama koheesiokeinojen käyttö korreloi autenttisen L2-aineiston kanssa (Eurooppalaisesta viitekehystä tarkemmin luvussa 3.3.1). Hän vertasi Norjassa asuvien norjaa toisena kielenä oppivien aikuisten tekstejä eri taitotasoilta ja havaitsi, että ylempien taitotasojen oppijoiden konnektiivien käyttö erosi suuresti alempien taitotasojen konnektiivien käytöstä. Tutkimuksen hypoteesit olivat 1) ylempien taitotasojen teksteissä esiintyy useampia erilaisia konnektiiveja kuin alempien taitotasojen tekstit, 2) ylempien taitotasojen teksteissä esiintyy enemmän harvinaiseksi luokiteltuja (*low-frequency*) konnektiiveja kuin alempien taitotasojen teksteissä ja 3) ylempien taitotasojen tekstien

konnektiivien käyttö on hallitumpaa kuin alempien taitotasojen. Kaikki Carlsenin hypoteesit löysivät tukea tutkimuksen aineistosta. Taitavammat kielenoppijat käyttävät useampia erilaisia konnektiiveja kuin matalamman taitotason kielenoppijat, ja konnektiivien käyttö paranee, mitä ylemmäksi oppija siirtyy taitotasoilla. Carlsen huomasi kuitenkin kielenoppijoiden alkavan käyttää erilaisia konnektiiveja alemmilla taitotasoilla kuin mitä CEFR ennustaa. (Carlsen, 2010, s.203.) Konnektiivit, jotka luokiteltiin yleisiksi (*high-frequency*) konnektiiveiksi, olivat monet konjunktiot (*eller=tai, også=myös, men=mutta* ja *fordi=koska*, omat käännökset). Konjunktiot ovat konnektiiveja selvärajaisempi ryhmä, ja ne on myös oppijan helpompi oppia kuin pidemmät, usein laajempiin kokonaisuuksiin liittyvät konnektiivit. Luultavasti juuri siksi tekstien yleisimmät konnektiivit ovat konjunktiot.

Hamed (2014) totesi tutkimuksessaan, että monet konjunktiot aiheuttavat vaikeuksia L2-oppijoille kirjoitetussa kielessä – eikä ihme, sillä välillä jopa äidinkielliset kielenkäyttäjät kokevat joidenkin konjunktioiden ja konnektiivien käytön hankalaksi kirjoitetussa kielessä. Komppa (2012) tutki suomi toisena kielenä -ylioppilaskokeen kirjoituksia ja toi esille, että toisen kielen opiskelijat vasta harjoittelevat semanttisten suhteiden merkitsemistä eri konnektorein. Kompan aineistossa erityisesti alistuskonjunktiotia käytettiin välillä yhteyksissä, jotka ennemminkin hämmentävät lukijaa kun tarkentavat tekstinosien välisiä suhteita (Komppa, 2012, s.185).

Klein ja Perdue (1997) ovat tutkineet aikuisten maahanmuuttajien naturalistista kielenoppimista viidessä eri maassa. He huomasivat kaikkien informanttien ajan myötä kehittäneen ”suhteellisen pysyvän järjestelmän, jolla ilmaista itseään” (oma käänös) (Klein & Perdue, 1997, s.3). Klein ja Perdue kuvailivat tämän järjestelmän olevan yksinkertainen mutta monipuolinen, ja erittäin tehokas useimpiin viestintätarkoituksiin. Lisäksi järjestelmä oli Kleinin ja Perduen mukaan lähes, joskaan ei täysin, riippumaton kielenoppijan lähde- ja kohdekielestä. He kuvailevat tutkimaansa välikieltä ”universaaliksi, strukturoituneeksi, tehokkaaksi ja yksinkertaiseksi kielimuodoksi” ja antoivat sille nimen Basic Variety (BV) (Klein & Perdue, 1997, s.1). BV on siis kielen alkuvaiheessa kehittynyt kieli, joka perustuu yksinkertaisiin periaatteisiin siitä, miten lauseet rakennetaan ja organisoidaan (Ortega, 2013, s.122). Ortega (2013, s.123) esittää kuvauksen BV:n ominaisuuksista, ja yksi ominaisuuksista on se, että konjunktiot BV:ssä esiintyvät harvoin, jos koskaan. Myös Broeder, Extra and van Hout (viitattu teoksessa Klein &

Perdue, 1997, s.12) ovat tuoneet esille, että konjunktioiden käyttö alkaa lisääntymään nimenomaan BV:n jälkeen: lauseiden yhdistäminen toisiinsa on siis vielä haastavaa BV:n tasoisille kielenkäyttäjille.

Lapsen kielessä yhdyslauseiden ilmaantumiseen kieleen vaikuttaa ensisijaisesti niiden kognitiivissemanttinen kompleksisuus (Lieko, 1992, 1994). Toisen kielen oppijat hallitsevat kuitenkin jo ensimmäisen kielen konjunktiosysteemin, ja kognitiivisen haastavuuden sijaan merkittäviä tekijöitä ovat esimerkiksi oppijan kielitaidon taso ja työmuistin kapasiteetti. L2-oppijan kielessä semanttisten suhteiden ilmestyminen kieleen ei yksinään kerro kaikkea kielen kehityksestä, sillä ymmärrys erilaisista merkityssuhteista on jo saavutettu ensimmäistä kieltä opittaessa. Mielenkiintoista on etenkin se, mitä konjunktioita oppijat käyttävät muodostamaan erilaisia semanttisia suhteita ja miten konjunktioiden käyttö muuttuu kielenkehityksen myötä. Bloomin, Lahey'n, Hoodin, Lifterin ja Fiessin (1980) tutkimuksessa konjunktio *ja* oli ensimmäinen lasten kielessä esiintyvä konjunktio, jolla merkittiin additiivisia, temporaalisia, kausaalisia ja adversatiivisia (nimenomaan tässä järjestyksessä) merkityssuhteita, ja vasta myöhemmin kieleen ilmaantuivat muut, semanttisesti spesifimmät, konjunktiot. Olen jo aiemmin todennut sen, että konjunktiot ovat monikäyttöisiä. Sama konjunktio voi merkitä erilaisia semanttisia suhteita kontekstista riippuen. Semanttisia merkityksiä voidaan myös merkitä useilla eri konjunktioilla. Esimerkiksi konjunktioita *kun* ja *ja* on kutsuttu yleiskonjunktioiksi, sillä niitä käytetään luomaan hyvinkin moninaisia semanttisia merkityksiä (Bloom ym., 1980; Herlin, 1998). L2-oppijoiden kielessä konjunktiot ovat monenlaisessa käytössä varmasti osittain konjunktioiden moninaisuuden, mutta myös kielitaidon rajallisuuden vuoksi. Jossakin kielitaidon vaiheessa oppilaalle tulee tarve ilmaista monimutkaisempia viestejä ja ilmaista merkityksiä lauseiden ja suurempienkin kokonaisuuksien välillä. Kun tiedot ja taidot konjunktioiden käytöstä eivät vielä vastaa tarvetta luoda kompleksisempia merkityssuhteita, voivat oppilaat yleistää ja käyttää jo osaamiansa, yksinkertaisia konjunktioita (kuten *ja*) luomaan monenlaisia merkityksiä.

3.3.1 Eurooppalainen viitekehys ja konjunktiot

Oppijan kielitaidon määrittelemiseen voidaan käyttää Euroopan neuvoston tuottamaa Kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteistä eurooppalaista viite-

kehystä (CEFR, 2003; Eurooppalainen viitekehys, 2003). Se luo raamit oppijankielen arvioimiselle ja ehdottaa erilaisia taitotasoja ja kuvaa oppijankieltä kullakin tasolla. Viitekehys määrittelee kielitaidon eri alueet ja tasot, joiden avulla kielen kehitystä voidaan arvioida. Taustalla vaikuttaa ajatus kielen kehittymisestä portaittain; oppija lähtee tietyltä tasolta ja kielen kehittyessä osaaminen siirtyy tasolta toiselle.

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (POPS) 2004 esittää Suomessa laaditun sovelluksen eurooppalaisen viitekehysten kielitaidon tasojen kuvausasteikoista, jota käytetään oppijan kielitaidon arvioimiseen (Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). Kielitaidon tasojen kuvausasteikko koostuu viidestä taitotasosta (A1, A2, B1, B2 ja C1-C2), jotka edelleen jakautuvat alaluokkiin. Tutkimukselleni olennainen taitotaso on A1.2, sillä kehittyvä alkeiskielitaito (taso A1.2) on asetettu valmistavan opetuksen tavoitteeksi uudessa perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa (Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet [PVOPS] 2015). Aiemmassa opetussuunnitelmassa tavoitetasoksi oli määritelty A1.3–A2.1 (PVOPS 2009, s.7), mutta uudessa opetussuunnitelmassa rimaa on ilmeisesti nähty tarpeelliseksi laskea hieman alemmas. Seuraavaksi kuvaan taitotasoja yleisesti sekä tutkimukselleni olennaista, taitotasoa A1.2, tarkemmin.

Taitotasot ovat A-C, jossa A tarkoittaa kielitaidon perustasoa ja C edistyneintä kielitaitoa. Taso A jakautuu kahteen alaluokkaan (A1 ja A2); A1 jakautuu tasoihin A1.1–A1.3. Näillä tasoilla oppija pystyy suppeaan viestintään kaikkein tutuimmissa tilanteissa. Tasoilla A2.1–A2.2 oppija hallitsee välittömän sosiaalisen kanssakäymisen perustarpeet ja lyhyen kerronnan. Taitotaso B jakautuu kahteen luokkaan (B1 ja B2): oppija, joka on tasolla B1.1–B1.2, pystyy selviytymään kielellä arkielämässä. Saavuttaakseen tasot B2.1–B2.2 oppijan täytyy pystyä selviytymään säännöllisestä kanssakäymisestä syn-typeräisten kanssa. Taitotasolla C ja siitä eteenpäin oppija selviytyy jo monista vaativista kielenkäyttötilanteista.

On välttämätöntä huomioida, ettei kielitaito aina jakaudu tasaisesti eri tasoille. Oppija voi olla eri taitotasolla kielen eri alueilla (Nissilä ym. 2006, 175; POPS 2004, s. 98). Kielen osa-alueet eivät ole erotettavissa toisistaan, vaikka usein arvioinnin kannalta kyseinen ratkaisu on käytännöllinen. Produktiiviset taidot (puhuminen ja kirjoittaminen) kulkevat käsi kädessä kuten myös reseptiiviset taidot (kuullun ja luetun ymmärtäminen), ja lisäksi kaikki osa-alueet tukevat toisiaan. Reseptiiviset taidot kulkevat

yleensä produktiivisten taitojen edellä, eikä oppija aina kykene tuottamaan samanlaisia puhetta kuin tämä ymmärtää (Nissilä ym. 2006, 175). Eri osa-alueet voivat kehittyä eri nopeudella: jos oppija oppii kielen enimmäkseen puhutussa vuorovaikutuksessa, kirjoittaminen ja lukeminen eivät kehity automaattisesti samaa tahtia ilman harjoittelua. Samoin oppija, joka osaa lukea ja kirjoittaa kieltä, ei välttämättä pysty yhtä sujuvaan kanssakäymiseen syntyperäisen kielenpuhujan kanssa.

Konjunktiot nimetään suomalaisessa taitotasokuvaimessa kerran. Taitotasolla A2.1 puhumisen sarakkeessa oppijan kuvataan osaavan ”helposti ennakoitavan perussanaston ja monia keskeisimpiä rakenteita (kuten menneen ajan muotoja ja konjunktioita)”. Konjunktioiden ei siis oleteta vielä esiintyvän valmistavan opetuksen tavoitettaitotasolla A1.2. Eurooppalaisessa viitekehyksessä (2003, s.125) viitataan kielenoppijan diskurssitaitoihin eli taitoon yhdistää lauseita toisiinsa muodostaen sidosteista tekstiä tai puhetta. Allaoleva taulukko 3 on lainattu suoraan Eurooppalaisesta viitekehyksestä (2003) ja näyttää, minkälaisia odotuksia se asettaa koheesiokeinojen käyttöön erilaisilla taitotasolla.

Taulukko 3. Tekstin sidosteisuus (Eurooppalainen viitekehys 2003, s.176)

A1	Pystyy liittämään sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa käyttäen yleisimpiä sidesanoja, kuten sanoja 'ja' tai 'sitten'.
A2	Pystyy yhdistämään yksinkertaisia muutaman sanan muodostamia kokonaisuuksia tavanomaisimmilla sidesanoilla, kuten sanoilla 'ja', 'mutta' ja 'koska'.
	Pystyy tavallisimpia sidesanoja käyttäen liittämään yhteen yksinkertaisia lauseita kertomukseksi tai esittämään ne luettelona.
B1	Pystyy yhdistämään joukon lyhyempiä, irrallisia, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi.
B2	Pystyy käyttämään joitakin kielellisiä keinoja rakentaakseen ilmauksista selkeän ja yhtenäisen tekstin. Pitkissä tuotoksissa voi ilmetä jonkin verran puutteita sidosteisuudessa.
	Pystyy käyttämään tehokkaasti useita sidesanoja osoittaakseen selvästi ajatusten välisiä suhteita.
C1	Pystyy tuottamaan selkeää ja loogisesti etenevää tekstiä. Osoittaa hallitsevansa tekstin jäsentämistavat ja sidosteisuudesta huolehtimisen.
C2	Pystyy tuottamaan sisällöltään ja muodoltaan johdonmukaista tekstiä käyttäen monipuolisesti ja tarkoituksenmukaisesti sopivia tekstin jäsentämistapoja ja sidosteisuutta parantavia keinoja.

Taitotasolla A1 oppija osaa siis kytkeä sanoja tai sanaryhmiä toisiinsa yleisimmillä sidesanoilla, kuten esimerkiksi *ja* ja *sitten*. Nämä sidesanat mahdollistavat yksinkertaisen additiivisen liittämisen sekä kronologisuuden osoittamisen (vaikkakin partikkelilla *ja*

voidaan suorittaa muitakin tehtäviä kuin yksinkertaista additiivista liittämistä) Taitotasolla A2 oppijan sidesanojen repertuaari laajenee hieman, ja taulukossa mainitaan uusina sidesanoina *mutta* ja *koska*. Tällöin oppija alkaa merkitä kontrastiivisia ja kausaalisia suhteita elementtien välillä. Kyky ilmaista kausaalisia suhteita on välttämätön argumentoivassa puheessa ja siksi merkittävä vaihe oppijan kielen kehityksessä. Toisella A2-tasolla oppija osaa käyttää usein esiintyviä konnektoreita kytkemään yksinkertaisia lauseita kertoakseen tarinan tai kuvata jotakin yksinkertaisena listana. B1-tasolla oppija pystyy yhdistämään lyhyempiä, yksinkertaisia ilmauksia yhtenäiseksi tuotokseksi. B2-tasolla oppilas kykenee jo selkeän ja yhtenäisen tekstin tuottamiseen, joskin sidosteisuudessa voi vielä esiintyä puutteita. Ylemmillä taitotasoilla sidosteisuuden ilmaiseminen kehittyy entisestään selkeän ja loogisen tekstin tuottamiseen, jossa osataan käyttää tarkoituksenmukaisesti erilaisia sidosteisuutta parantavia keinoja.

Eurooppalainen viitekehys ennustaa konjunktoiden käytön kehittyvän niin, että taitavat kielenkäyttäjät osaavat tuottaa koherenttia eli johdonmukaista tekstiä, jossa käytetään hyväksi erilaisia koheesiokeinoja. He osaavat tuottaa selkeää, sujuvaa strukturoitua puhetta, jossa hallitaan erilaisten konnektorien ja koheesiokeinojen käyttö. Edistyneiden kielenkäyttäjien odotetaan sekä omistavan laajempi konnektorien repertuaari että käyttävän myös harvemmin esiintyviä konnektoreita. Lisäksi kielenoppijoiden oletetaan oppivan käyttämään konnektoreita korrektimmin kielitaidon kehittyessä ja oppijan siirtyessä taitotasolta toiselle. (Carlsen, 2010, s. 191.) Gevan (1992) tutkimus tukee oletusta siitä, että konnektiivien ja niiden merkitysten ymmärrys on parempaa, mitä edistyneemmällä tasolla kielenoppija on. Siinä kävi ilmi, että edistyneet L2-oppijat ymmärsivät sekä implisiittisiä että eksplisiittisiä konjunktioilla luotuja loogisia suhteita paremmin kuin vähemmän edistyneet L2-oppijat. Vähemmän edistyneet L2-oppijat ymmärsivät loogisia suhteita rajoitetuissa konteksteissa, mutta laajemmissa konteksteissa niiden ymmärtäminen tuotti vaikeuksia sekä implisiittisissä että eksplisiittisissä tapauksissa. Carlsenin tutkimuksen tulokset tukivat suurilta osin Eurooppalaisen viitekehysten ennustamaa sidosteisuuden osottamista eri taitotasoilla. Carlsenin aineistossa oppijat alkoivat kuitenkin käyttää erilaisia sidoskeinoja aiemmin (tasolla B1/B2) kuin mitä viitekehys ennusti (B2 ja myöhemmät taitotasot). (Carlsen, 2010, s.203.)

4 Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tarkoituksena on kuvata kahden suomea toisena kielenä opiskelevan, viroa äidinkielenään puhuvan oppilaan, suomen kielen konjunktoiden käyttöä ja käytön kehittymistä valmistavan opetuksen aikana. Tarkastelen nimenomaan suomen kielen konjunktioita, mutta otan huomioon myös lähdekielisten konjunktoiden käytön ja sen, miten niiden käyttö mahdollisesti muuttuu suomenkielisten konjunktoiden käytön rinnalla. Kuten mainitsin aiemmin, valmistavan opetuksen tavoitteena on yleisopetuksen ryhmään siirtyminen, ja siksi sen aikana oppilaan pitäisi saada riittävät valmiudet opetuksen seuraamiseen yleisopetuksen ryhmässä. Oletuksena on, että konjunktoiden käyttö on yksi niistä piirteistä, jotka viestivät kielitaidon kehitymisestä ja kielellisen repertuaarin laajenemisesta, nimenomaan siirtymästä sanoista ja lauseista niiden välisen suhteiden ilmaisemiseen. Informantteinani toimivat kaksi äidinkielenään viroa puhuvaa oppilasta, jotka kummatkin aloittivat opiskelun valmistavassa luokassa syksyllä 2011.

Tutkimuskysymykset:

- 1 Mitä konjunktioina käytettyjä partikkeleita oppilaiden puheessa esiintyy ja missä tehtävissä ne toimivat?
- 2 Miten ja mitä konjunktioita oppilaat käyttävät yhdyslauseiden muodostamiseen?

Tutkin siis sitä, mitä ja miten oppilaat käyttävät konjunktioita puheessa valmistavan opetuksen aikana. Pyrin luomaan pitkittäisen kuvan ja tarkastelemaan, millä tavoin konjunktiosanojen käyttö muuttuu ensimmäisen kouluvuoden aikana syyskuusta maaliskuuhun. Ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii antamaan määrällisen kuvauksen konjunktiosanojen esiintymisestä oppilaiden puheessa. Toisessa tutkimuskysymyksessä keskityn nimenomaan konjunktoiden kehitykseen eli siihen, miten oppilaat käyttävät konjunktioita muodostamaan yhdyslauseita ja minkälaisia semanttisia suhteita ne merkitsevät.

5 Tutkimuksen toteutus

5.1 Aineisto

Käytän tutkimuksessani Helsingin yliopiston Long Second-tutkimusprojektin keräämää oppijansuomen aineistoa, joka koostuu kahdesti viikossa videoiduista oppitunneista ja niiden litteraateista. Aineisto on monikielinen: oppilaat puhuvat ensikielinsä viroa, venäjää, kurdia, makedoniaa, latviaa ja portugalia. Lisäksi englannista muodostuu nopeasti oppilaille yhteinen lingua franca, vaikka se ei ollut kenenkään ensikieli (ks. Ahlholm, 2015). Omaksi tutkimuskohteekseni valitsin ensin vironkielisen oppilaan Eetun siksi, että tämä tuotti runsaasti puheenvuoroja oppitunneilla, ja Eimarin siksi, että myös tämän ensikieli on viro.

Tutkimusaineisto koostuu kuudesta oppitunnista syyskuusta maaliskuuhun (syyskuu, lokakuu, marraskuu, tammikuu, helmikuu, maaliskuu). Aineisto on kerätty naturalistisessa ympäristössä eli pienryhmäluokkatilanteessa, jossa oppilaat välillä istuvat luokahuoneen takaosassa sijaitsevan pulpeteista rakennetun ryhmätyöpöydän ääressä ja välillä omilla pulpeteillaan perinteisessä pulpettijenossa. Gustafsson, joka on tutkinut samaa Long Second -aineistoa, esittää, että luokan istumajärjestys säätelee vuorovaikutuksen määrää: ryhmätyöpöydän ääressä se on runsasta ja vapaampaa kun taas ”perinteisessä istumajärjestyksessä oppilaiden välinen vuorovaikutus tyrehtyy hyvin vähäiseksi” (Gustafsson, 2012, s.26). Ahlholmin (2015) mukaan luokassa vallitseva istumajärjestys muokkaa sosiaalista toimintaa niin vahvasti, että hän kutsuu istumajärjestyksiä sosiaalimuodoiksi. Sosiaalimuoto (eli istumajärjestys) vaikuttaa sekä puheen määrään että aiheisiin olennaisesti. Rajaamalla aineistoni vain tunteihin, joilla on sama sosiaalimuoto (pienryhmätilanne luokan takaosassa), pyrin sulkemaan pois tai ainakin vähentämään istumajärjestyksestä johtuvia tuntien välisiä eroja puheen määrissä ja aiheissa. Monet muut tekijät vaikuttavat kuitenkin oppitunnin vuorovaikutukseen, kuten esimerkiksi oppilaiden vireystila tai mielentila yleisesti, ja oppituntiin osallistujat, eli esimerkiksi se, onko paikalla oma opettaja ja vakituiset avustajat vai sijaisia.

Informanttini ovat kumpikin vironkielisiä Virosta Suomeen muuttaneita oppilaita, joiden vanhemmista toinen osaa suomea. Oppilaat ovat hyvin erilaisia puhetavoiltaan: Eetu on puhelias ja tuottaa paljon puheenvuoroja joka tunnilla, alussa enimmäkseen vironkielisiä, mutta vähitellen suomenkielisten puheenvuorojen määrä alkaa kas-

vamaan. Jo ensimmäisellä aineistoni tunnilla Eetu vaikuttaa pyrkivän puhumaan suomea opettajalle ja avustajille. Toinen informanttini, Eimar, ei ole yhtä puhelias vaan tuottaa vähemmän puheenvuoroja sekä virokseksi että suomeksi. Kuten alla olevasta taulukosta 5 käy ilmi, on Eetulla järjestään enemmän puheenvuoroja kuin Eimarilla:

Taulukko 4. Puheenvuorojen määrät

Informantti	Syyskuu	Lokakuu	Marraskuu	Tammikuu	Helmikuu	Maaliskuu
Eetu	258	270	292	490	430	190
Eimar	174	141	244	184	224	101

Aineisto oli litteroitu valmiiksi ELAN-ohjelmalla (ELAN:issa käytetyt litterointimerkit, ks. Liite 5). Viisi kuudesta oppitunnista oli litteroitu kokonaan kaikkien tunnille osallistuneiden osalta, mutta kuudennelta tunnilta oli litteroitu vain oppilaiden puheenvuorot. Litteroin itse tarpeen mukaan sijaisopettajan puheenvuorot niiden ollessa olennaisia oppilaiden konjunktio- ja puheenvuorojen kontekstissa. ELAN laskee aineistossa esiintyvien litteroitujen puheenvuorojen määrän, ja tähän lukuun sisältyvät kaikki oppilaan tuottamat äännähdykset eli kokonaiset puheenvuorot, naurahdukset, laulut ja kaikki muu ääntely. Vaikka puheenvuorojen määrät eivät sinänsä ole tärkeässä osassa tutkimuksessani, antavat ne tietoa oppilaiden puhetavoista yleensä. Puheenvuorojen määrä antaa vain karkean kuvan kielenkäytöstä, sillä puheenvuorot ovat litteroijien määrittämiä. Aina ei ole niin selkeää, tulisiko lausuma laskea yhdeksi puheenvuoroksi ja milloin tauko on tarpeeksi pitkä, jotta lausuma on perusteltua jakaa kahdeksi puheenvuoroksi. Joka tapauksessa puheenvuorojen määrä antaa karkeasti osviittaa siitä, että oppilaiden puheen määrä eroaa toisistaan merkittävästi, minkä oletin tulevan vaikuttamaan myös oppilaiden puheessa esiintyvien konjunktiosanojen määrään.

5.2 Tutkimuksen toteutus

Tutkimusotteeni on laadullinen, mutta käytän myös hyväkseni määrällisiä menetelmiä. Tutkin puhetta luokahuoneen vuorovaikutuksessa ja keskityn nimenomaan oppilaiden tuottamaan puheeseen, mutta tarkastelen myös sitä kontekstia, jossa puhe tuotetaan. Pohjaan tutkimukseni aiempaan tutkimukseen toisen kielen oppimisesta, konjunktioista, yhdyslauseista ja semanttisista suhteista.

Tutkin aineistoa ELAN-ohjelman avulla, joka mahdollistaa videoiden ja litterointien tarkastelemisen samanaikaisesti. Määrittelin ensin mielenkiinnonkohteena olevat sanat eli konjunktiot (ks. luku 2.1, VISK § 812) ja tein sanahakuja litteroiduista oppitunneista, jonka tulokset olen liittänyt tutkielmani loppuun (liite 1). Haut tein jokaiselta oppitunnilta konjunktio kerrallaan. Kandidaatintutkielmani (Mattila, 2014) perusteella tiesin, että aineistosta löytyvät konjunktiot ovat todennäköisesti yksinkertaisia konjunktioita, kuten *ja*, *että* ja *kun*. Haastavimmat konjunktiot kuten *jos kohta* tai *mikäli* ovat epätodennäköisiä näin varhaisen vaiheen oppijankielessä, mutta varmuuden vuoksi tein kuitenkin sanahaut kaikista konjunktioista. Hain myös konjunktioiden puhekieliset muodot (*mutta/mut*, *kun/ku* ja *että/et*). Sanahakujen osumat eivät anna riittävää informaatiota konjunktioiden käytöstä vaan sanan konteksti on välttämätöntä tuntea voidakseni tehdä päätelmiä ensinnäkin siitä, onko käytetty sana konjunktio vai ei, ja toiseksi siitä, esiintyikö konjunktio oppilaan omassa, spontaanissa puheessa vai oliko puheenvuoro kenties opettajan sanoman toistamista tai mallista lukemista. Suoraa toistamista tai mallista lukemista ei löytynyt konjunktioiden esiintymistä. Katsomalla läpi aineiston oppituntien videot löysin myös implisiittisen rinnastuksen esimerkit (luku 6.3.1).

Löydettyäni kaikki konjunktiosanojen esiintymät, luokittelin niitä eri tavoin lähestyäkseen niitä hieman eri näkökulmista. Ensin tutkin sitä, mitä konjunktiosanoja oppilaiden puheessa esiintyi ja milloin (taulukko 6, s.37). Toiseksi halusin selvittää, missä funktioissa konjunktiosanat esiintyivät. Luokittelin ne siksi eri ryhmiin. Niitä olivat 1) konjunktiot, 2) lausumapartikkelit, 3) vuoronloppuiset konjunktiot ja 4) muut partikkelit (kuvio 3, s.42). Näiden pohjalta vastasin ensimmäiseen tutkimuskysymykseeni ”Mitä konjunktioina käytettyjä partikkeleita oppilaiden puheessa esiintyy ja missä tehtävissä ne toimivat?” Vastatakseni toiseen tutkimuskysymykseeni ”Miten ja mitä konjunktioita oppilaat käyttävät muodostamaan yhdyslauseita?” keskityin vain konjunktioesiintymiin eli tapauksiin, joissa konjunktioilla muodostettiin yhdyslauseita. Näistä loin kaksi taulukkoa, joista yksi näyttää sen, mitä yhdyslauseita luotiin milläkin oppitunnilla ja mitä semanttista suhdetta se merkitsi (liite 2), ja toinen näyttää yhdyslauseet semanttisten suhteiden näkökulmasta (liite 3). Analysoin semanttisia suhteita Liekon kognitiivissemanttisen hierarkian valossa (liite 4) saadakseni luotua kuvan siitä, minkälaisia semanttisia suhteita oppilaat loivat vuoden alussa ja sen kuluessa ja miten niiden merkitsemi-

nen muuttuu vuoden loppuun mennessä. Aineiston analyysin tulokset raportoin luvussa 6.

5.3 Luotettavuus

Tarkastelen tässä luvussa tutkimukseni luotettavuutta eli sitä, miten tutkimukseni mittaa sitä, mitä sen tulee mitata. Validiteettiin vaikuttavat muun muassa litteraattien käyttö analyysin perustana, semanttisten suhteiden kategorisointi ja kielen määrittelyyn liittyvät kysymykset. Näitä kaikkia käsittelen tarkemmin alempana ja kuvaan, miksi olen päätenyt mihinkin ratkaisuun ja millä perusteella. Reliabiliteetti kertoo siitä, miten tutkimus on toistettavissa. (Tuomi & Sarajärvi, 2012.) Olen pyrkinyt tekemään tutkimukseni validisti ja raportoimaan sen mahdollisimman läpinäkyvästi varmistaakseni sen reliabiliteetin ja mahdollisuuden sen toistamiseen toisten tutkijoiden toimesta. Tutkimukseni on laadullinen tapaustutkimus, joka kuvaa kahden valmistavan opetuksen oppilaan konjunktiosanojen käyttöä, eikä näin ollen ole yleistettävissä ennen kuin aiheesta on tehty laajempaa, syventävää jatkotutkimusta.

Tutkimusaineistonani käytin Long Second -aineistoa, joka koostuu valmistavan opetuksen luokassa kootusta videomateriaalista ja niiden litteraateista. Oppitunneista viisi oli litteroitu valmiiksi ja kuudes, maaliskuun tunti, oli litteroitu vain oppilaiden puheenvuorojen osalta. Litteroin siis itse sijaisopettajan ja sijaisavustajan puheenvuorot oppilaiden konjunktioesiintymien konteksteissa. Litteraatti esittää aineiston puhetahtumat tekstinä, jossa on pyritty ottamaan huomioon myös muun muassa sanojen painotus, tauot, intonaatio ja erilaiset äännähdykset (nauru, ähinä, vihellys jne.), mutta huomasin nopeasti litteraattien tutkimisen antavan vain osittaisen kuvan konjunktio konteksteista. Sanahauilla löysin kaikki kohdat, joissa esimerkiksi sana *ku* esiintyi, mutta katsomatta videoita ei litteraateista aina käynyt ilmi, oliko sana konjunktio, lausumapartikkeli vai kenties jokin toinen, keskenjäänyt sana, joka ei liity sanaan *kun* lainkaan. Siksi katsoin myös välttämättömäksi katsoa läpi kaikki oppitunnit saadakseni ymmärryksen ensinnäkin konjunktioiden esiintymiskonteksteista ja tarkastaakseni litteraatit, mutta myös löytääkseni implisiittisen lauseyhdistyksen tilanteet. Litteraatit on siis käyty läpi monen henkilön toimesta ja tarkistettu videnauhoitusten perusteella ja näin ollen näen aineiston tarjoavan luotettavan ja validin pohjan konjunktioiden esiintymisen kuvaukselle.

Kuten luvussa 5.1 totesin, sosiaalimuoto vaikuttaa luokassa tapahtuvaan vuorovaikutukseen olennaisesti. Juuri tämän vuoksi valitsin vain oppitunteja, joilla sosiaalimuoto oli sama eli ryhmämuotoinen vapaan keskustelun salliva pulpettiryhmä luokan takaosassa. Kandidaatintutkielmassani aineistoni koostui kahdesta oppitunnista, joilla oli kyseinen sosiaalimuoto, mutta kolmas aineistoni osa oli haastattelu, joka toteutettiin jokaisen oppilaan kohdalla toukokuussa. Haastattelu tilanteena eroaa olennaisesti oppitunneista, sillä haastattelutilanteessa on vain kaksi osallistujaa, joista toinen pyrkii ohjaamaan keskustelua ja toinen vastaamaan kysymyksiin. Pro gradu -tutkielmassani en kokenut voivani käyttää haastatteluaineistoa juuri erilaisten puhetilanteiden huonon vertailtavuuden vuoksi. Koska kaikki tutkimusaineistoni oppitunnit tapahtuvat samassa sosiaalimuodossa, on niitä helpompi vertailla keskenään ja havainnoida niiden välissä tapahtuvia muutoksia.

Semanttiset suhteet ja niiden analysointi pohjautuu Liekon (1992, 1994) laatimaan hierarkiaan semanttisista suhteista. Semanttiset suhteet ovat Liekon mukaan kumulatiivisesti hierarkisia niin, että yksinkertaiset suhteet esiintyvät ensin lapsen kielessä ja kompleksisemmat suhteet rakennetaan yksinkertaisten päälle: kompleksisempi suhde sisältää siis yksinkertaisemman suhteen ja vielä jotakin lisää. Konjunktiot, joilla näitä suhteita merkitään, ovat monimerkityksisiä eikä semanttisten suhteiden kategorisointi aina ole yksinkertaista. Temporaalet ja kausaaliset merkityssuhteet ovat usein hyvin lähellä toisiaan siksi, että kausaaliset suhteet ovat aina myös temporaalet. Olen kuitenkin tehnyt parhaani ja määritellyt aineiston semanttiset suhteet Liekoa myötäillen.

Kielen määrittelemisen oppilaiden puheessa ei aina ollut ongelmattonta oppilaiden lähdekielen vuoksi. Suomi ja viro ovat läheisiä sukulaiskieliä, ja monesti puheen- vuoroja oli mahdotonta luokitella suomen- tai vironkielisiksi siksi, että ne koostuivat sekä suomen- että vironkielisistä sanoista. Tätä havainnollistaa allaoleva esimerkki (A1.1, r.6) jossa O tarkoittaa opettajaa ja AV1 erästä luokassa olevaa avustajaa (tarkemmin litteraattien lyhenteistä ja koodeista luvussa 6):

	01	O	haluaisitko sinä asua tämän dinosauruksen kanssa.
	02		haluaisitko Eetu.
	03		nii et onks se iso mahdollisimman,
	04	Eetu	I wa- I want to sit on here and ride. (.) tiki tiki tik hehe
	05	O	sano suomeks sä osaat sanoppa se.
A1.1	06	Eetu	ää ma tahan is::tuda tämä ja (.) soitta.
	07	O	niin.
	08		nii::n soittaa mitä sillä (ta)-,
	09	AV1	puhelimella vai, (.) kitaralla.
	10	Eetu	sõita.
	11	O	millä sä soittasit siellä. (.) täällä.
	12	Eetu	dinosaurus.
	13	Eimar	dinosauruksi.
	14	AV1	hm,
	15	O	aa:: aha joo.
	16	Eetu	I wanna ride with this.
	17	O	nii nii ratsastaa. (.) nii se on kui hevonen.

Kielten samankaltaisuuden vuoksi monista sanoista ei voida tietää, onko ne tarkoitettu suomen- vai vironkielisiksi (esimerkiksi *et* tai *ja*) ja näin ollen niiden määrittely on mahdotonta. Päädyin lähestymään kielen määrittelyä tulkitsemani oppilaan pyrkimyksen perusteella. Ensimmäisestä tunnista lähtien näytti siltä, että oppilaat valitsivat kielen sen mukaan, kenelle puheenvuoro oli tarkoitettu. Opettajalle oppilaat pyrkivät puhumaan suomea ja toisille oppilaille joko viroa tai englantia. Vuoden edetessä alkoivat oppilaat leikittelemään kielellä ja suomenkieliset sanat ja kommentit alkoivat yleistymään oppilaiden välisissä keskusteluissa, mutta viro ja englanti pysyivät kuitenkin pääsääntöisenä kielenä oppilaiden välillä. Suomen kielen taitojen ollessa riittämättömiä oppilaat turvautuivat viroon tai englantiin puhuessaan opettajalle tai avustajille, mutta useimmiten he pyrkivät tuottamaan suomenkielisiä puheenvuoroja. Tätä tuki huomioni siitä, että vaikka monet sanat tai ilmaukset opettajalle suunnatuissa puheenvuoroissa saattoivat olla viron- tai englanninkielisiä, olivat puheenvuorot lyhyitä ja sisälsivät paljon taukoja ja empimistä osoittavia äännähdyksiä kuten ”mmmm” tai ”ää” (esim. B3.1 - *opettaja there was icy siellä oli (.) siel- siellä oli jäätä (.) oli ee (.) ee (.) paljon ja (.) ja ee (0.7) eeh (0.7) we just falled.*). Ylläoleva esimerkki A1.1 on määritelty suomenkieliseksi siksi, että oppilas vaikuttaa siinä opettajan pyynnöstä pyrkivän puhumaan suomea. Eetu empii selvästi luultavasti yrittäessään löytää suomenkielisiä sanoja, ja pyrkii mahdollisesti muokkaamaan viron sanan *sõita* mielestään suomen kieleen sopivaksi muotoon *soitta*. Konjunktioesiintymistä vain esimerkit A1.1 ja A1.2 olivat haastavia määritellä:

myöhempien oppituntien konjunktioilauseet olivat selvemmin suomenkielisiä, vaikkakin vironkielisiä sanoja löytyy puheenvuoroista vielä tutkimusaineiston viimeisilläkin oppitunneilla.

6 Tutkimustulokset

Tässä luvussa vastaan tutkimuskysymyksiini 1) Mitä konjunktioina käytettyjä partikkeleita oppilaiden puheessa esiintyy ja missä tehtävissä ne toimivat? ja 2) Miten ja mitä konjunktioita oppilaat käyttävät yhdyslauseiden muodostamiseen?. Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen vastaan luvuissa 6.1 ja 6.2, ja toiseen tutkimuskysymykseen luvussa 6.3. Luvussa 6.4 teen yhteenvetoa tuloksista.

Luvussa 6.1 annan määrällisen kuvauksen konjunktoiden esiintymisestä oppilaiden puheessa. Eritelläkseni eri konjunktiosanojen funktioita olen jakanut lausumapartikkelit (6.2) ja konjunktiot (6.3) eri lukuihin, joissa esittelen tuloksia sanakohtaisesti yhdistäen molempien oppilaiden konjunktiosanojen käytön samaan laadulliseen kuvaukseen. Lausumapartikkeleina toimivat *ja* (6.2.1), *että* (6.2.2), *kun* (6.2.3) ja *mutta, jos* ja *tai* (6.2.4) ja yhdyslauseita muodostivat *ja* (6.3.2), *kun* (6.3.3) ja *että* (6.3.4). Lopuksi teen yhteenvedon koko analyysikappaleesta (6.4). Havainnollistan konjunktiosanojen käyttöä esittämällä esimerkkejä aineistostani. Käytän oppilaista pseudonyymeja Eetu ja Eimar. O tarkoittaa luokan omaa opettajaa, AV1 luokassa olevaa avustajaa, T tutkijaa, SO on sijaistava opettaja ja AVS1 ja AVS2 ovat sijaisavustajia. Muista tunneilla äänessä olevista oppilaista käytän pseudonyymeja Ebba, Rolan ja Radimir. Konjunktioesiintymät olen koodittanut puhujan, oppitunnin ja esiintymisjärjestyksen mukaan: A tarkoittaa Eetua ja B Eimaria, ja oppitunteja on yhteensä kuusi (syyskuu = 1, lokakuu = 2, marraskuu = 3, tammikuu = 4, helmikuu = 5, maaliskuu = 6). Koodit tulkitaan seuraavan esimerkin mukaan: A3.5 = Eetu (A), aineiston 3. oppitunti, 5. tunnilla esiintynyt konjunktiosana.

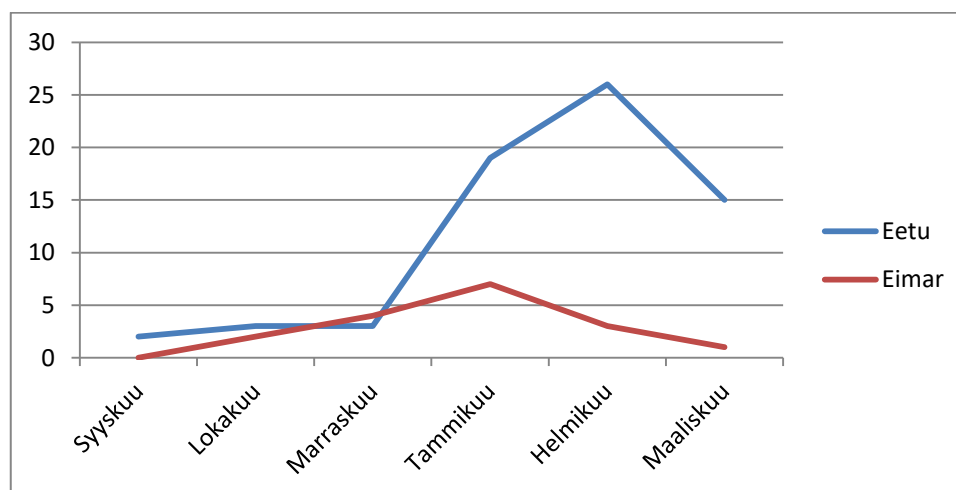
6.1 Määrällinen kuvaus

Tutkimuskirjallisuuden ja kandidaatintutkielmani (Mattila, 2014) perusteella oletin, että konjunktiosanojen käyttö tulee lisääntymään lukuvuoden edetessä, ja analyysi vahvisti oletukseni. Kumpikin oppilas käyttää huomattavasti enemmän konjunktiosanoja kevät- kuin syyslukukaudella - joskin määrälliset erot oppilaiden välillä ovat suuret. Konjunktiosanojen määrät kasvavat lukuvuoden edetessä helmikuuhun asti, jonka jälkeen määrä vähenee helmikuussa. Seuraavassa taulukossa 5 esitän yleiskuvan konjunktiosanojen käytöstä lukuvuoden aikana kummankin oppilaan kohdalta ja yhteensä.

Taulukko 5. Oppilaiden konjunktiosanojen määrät syyskuu-maaliskuu

Oppilas	Syyskuu	Lokakuu	Marraskuu	Tammikuu	Helmikuu	Maaliskuu	Yhteensä
Eetu	2	3	3	19	26	15	68
Eimar	-	2	4	7	3	1	17
Yhteensä	2	5	7	26	29	16	85

Ensimmäisellä oppitunnilla kumpikin oppilas puhuu verrattain vähän suomea, ja suomenkielisiä konjunktiosanoja löytyy vain Eetulta, joskin kyseiset puheenvuorot ovat hyvinkin sekakielisiä ja vironvoittoisia (ks. luku 5.3). Syys, loka- ja marraskuussa Eetu tuotti verrattain vähän konjunktioita, mutta tammikuussa niiden määrä kasvaa yhtäkkiä (19). Määrä nousee edelleen helmikuussa (26) mutta maaliskuun tunnilla ne taas vähenevät (15). Siinä missä Eetun konjunktiosanojen määrä kasvaa selvästi marraskuusta tammi- ja helmikuuhun, ei Eimarin puheesta löydy konjunktiosanojen määrien kasvua tai nousevaa kasvukäyrää samassa mittasuhteessa. Eimarin konjunktiosanat lisääntyvät lokakuusta (2) ja marraskuusta (4) tammikuuhun (7), joka näkyy olevan kaaren huippu. Tämän jälkeen määrä laskee helmikuussa (3) ja edelleen maaliskuussa (1). Tätä havainnollistaa kuvio 2:



Kuvio 2. Oppilaiden konjunktiosanojen käyrät

Viimeisellä tunnilla havaittava määrien muutos näkyy kummankin oppilaan konjunktioissa. Tämä muutos ei kuitenkaan kerro kehityksen taantumasta vaan luultavimmin sosiaalisista tekijöistä. Kyseinen tunti oli ainoa tunti, jolta luokan oma opettaja oli poissa ja hänen tilallaan oli sijaisopettaja. Sosiaaliset tekijät ovat olennaisia puheen tuottami-

sessä, ja näin ollen on todennäköistä, että sekä Eetun että Eimarin pienempi puheenvuorojen määrä kyseisellä tunnilla on selitettävissä juuri oman opettajan poissaololla. Huhtikuussa kuvatulla tunnilla (joka ei kuulu aineistooni, mutta tukee teoriaani sosiaalisten tekijöiden vaikutuksesta oppilaiden puheeseen) samat sijaiset ovat taas paikalla, mutta oppilaiden puheenvuorot ovat pidentyneet/lisääntyneet, mikä viittaa mahdollisesti siihen, että oppilaat ovat tulleet sijaisille tutuiksi. Luokan omalla opettajalla vaikuttaa olevan tietty vuorovaikutustyyli oppilaiden kanssa: hän kysyy paljon kysymyksiä ja yrittää koko ajan rohkaista oppilaita puhumaan ja kertomaan omia kokemuksia ja tarinoita. Sijaisopettajat eivät harjoittaneet tätä käytäntöä yhtä paljon, mikä saattaa omalta osaltaan vaikuttaa oppilaiden tuottamiin puheenvuoroihin.

Tutkiessa konjunktioita kvantitatiivisesti on olennaista huomioida se, että toisto vaikuttaa konjunktioiden määrään, eikä konjunktioiden suuri määrä automaattisesti kerro siitä, miten hyvin oppilas niiden käytön hallitsee. Puhetilanteen laatu on otettava huomioon: monenkeskinen keskustelupuhe on osittain samanaikaista ja puheenvuorot päällekkäisiä, eikä puheenvuorojen suunnitteluun ole samalla tavalla aikaa kuin kirjoitettaessa, minkä vuoksi puheessa esiintyy enemmän esimerkiksi konjunktioiden toistoa. Aineistostani löytyi muutama kohta, jossa oppilaat toistivat samaa konjunktioita lauseen sisällä puheessa olevaa taukoa ympäröivinä konjunktioina, jolloin toistolla voidaan hankkia enemmän miettimisaikaa seuraavan ilmauksen muotoiluun tai sanojen hakuun muistista (B3.2). Joissakin tilanteissa oppilas saattoi huomata, ettei hän tullut kuulluksi ja toisti puheenvuoroa moneen kertaan saadakseen viestinsä perille (ks. esim. A4.12-A4.14, esimerkki hieman edempänä). Tammikuussa Eetu toisti yhtä lausetta monta kertaa ehkä siksi, ettei tullut kuulluksi ja halusi sitkeästi toisen osapuolen kuulevan, mitä hänellä oli sanottavana. Eetu myöntyi ensin avustajan asettamaan kieltoon, ettei lumipesuja saa antaa eikä ”ketään saa heittää” mutta lisäsi hetken päästä *mutta*-konjunktin avulla (A4.12), että sen sijaan he tekevät ”noin, kun kuka on maassa”. Se, mitä he aikoivat tehdä jäi epäselväksi, sillä Eetu käveli kesken lauseen tutkijan luokse irrottamaan mikrofoniin paidastaan. Irrotettuaan sen Eetu lähestyi taas avustajaa ja jatkoi selostustaan (A4.13 ja A4.14) mutta on poistunut kameran kuvasta eikä videon katsojalle näin ollen selviä tarkasti, mitä vaihtoehtoista toimintaa Eetu yritti avustajalle selvittää. Puheenvuoron yrittäminen uudelleen johtaa siihen, että Eetu toisti *kun*-konjunktioita yhteensä viisi kertaa.

	01	AVS1	onks valmist mennäaks me välkälle (.) mä tuun- tuuks mä teiän kaa,
A4.11	02	Eetu	no (.) kun haluat. (2.0) lumisota. (.) hehehe (.) et voi.
	03	O	avustaja tulee leikkimään teidän kaa välkälle,
	04	AVS1	mut ei lumipesuja eikä saa heittää ketää
	05	Eetu	joo::.
	06		hehehe
A4.12	07		mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.
	08	AVS1	muuten jätte mun kans tänne,
	09		jälkkää
	10	Eetu	äh ää oota mikrofoni.
A4.13	11		kun kuka on maassa sitten (---)
A4.14	12		kato. (.) kun kuka on maassa. (0.7) kato. (.) kun kuka on maassa teemme te- (---)
	13		(--) päälle,

Oppilaiden puheessa esiintyi konjunktiosanat *ja*, *että*, *kun*, *mutta*, *jos* ja *tai*. Taulukko 6 näyttää eri oppilaiden puheessa esiintyneiden konjunktiosanojen määrät kussakin kuussa ja yhteensä:

Taulukko 6. Oppilaiden tuottamat konjunktiosanat
Eetu

Konjunktio	Syyskuu	Lokakuu	Marraskuu	Tammikuu	Helmikuu	Maaliskuu	Yhteensä
ja	2	3		5	15	7	32
(ku)n				9	6	2	17
(et)tä			3	2	5	6	16
(mut)ta				1			1
jos				1			1
tai				1			1
Yhteensä	2	3	3	19	26	15	68

Eimar

Konjunktio	Syyskuu	Lokakuu	Marraskuu	Tammikuu	Helmikuu	Maaliskuu	Yhteensä
ja		2	4	1	1		8
(ku)n				5	2		7
(et)tä						1	1
(mut)ta				1			1
Yhteensä		2	4	7	3	1	17

Ensimmäinen oppilaiden puheessa esiintyvä konjunktiosana on *ja*, joka oli myös yleisin konjunktiosana kummankin oppilaan puheessa. Eetun puheessa esiintyi yhteensä 32 *ja*-sanaa: niistä 13 yhdisti toisiinsa lauseita, kymmenen toimi vuoronalkuisena partikkelina, kahdeksan yhdisti toisiinsa sanoja ja lauseenosia ja yksi *ja* esiintyi vuoronloppuisena. Eimar käytti yhteensä kahdeksaa *ja*-sanaa suomenkielisissä puheenvuoroissa syyskuusta helmikuuhun. Viisi näistä esiintyi lauseita yhdistävässä tehtävässä ja kolme

lausumanalkuisena partikkelina. Koko aineiston 85 konjunktiosanasta 40 oli *ja*-esiintymiä.

Että-konjunktiosanaa löytyi aineistosta yhteensä 17 kappaletta, joista 16 oli Eetun ja yksi Eimarin puheessa. Suurin osa *että*-sanoista yhdisti lauseita toisiinsa (10) ja vain kolme toimi lausumapartikkelina vuoron alussa. *Että* ilmestyi oppilaiden puheeseen hyvin eri tahdissa: Eetu käytti puhekielistä *et*-muotoa jo marraskuussa kun taas Eimar käytti sitä ensimmäisen (ja viimeisen) kerran maaliskuussa. Eetun puheesta sitä löytyi sekä puhekielisessä että yleiskielisessä muodossa (*et* ja *että*). Vasta helmikuussa Eetu alkaa käyttämään muotoa *että*, jolloin myös muoto *et* on alkanut vähenemään.

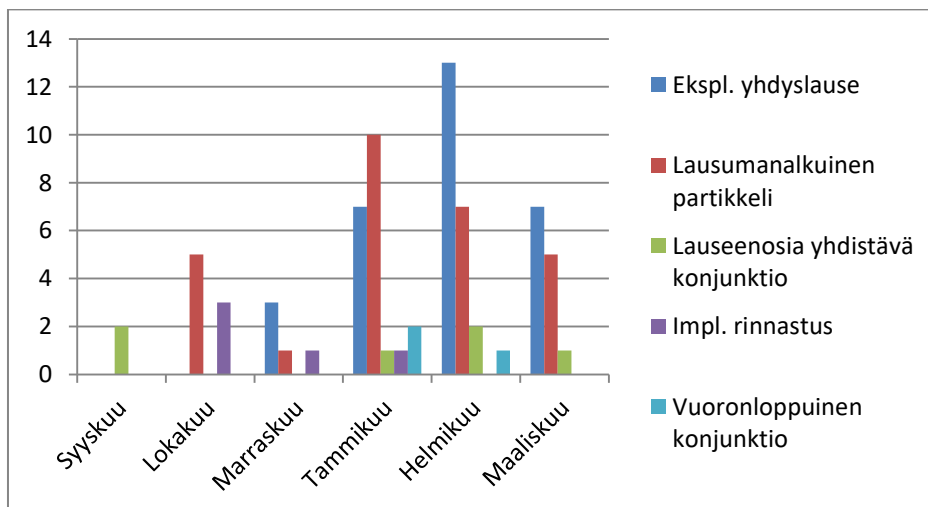
Kun oli aineiston toiseksi yleisin konjunktiosana – se esiintyi yhteensä 24 kertaa. 17 näistä esiintyi Eetun ja seitsemän Eimarin puheessa. *Kun*-sanon ensiesiintymät löytyvät tammikuun oppitunnilta. *Kun* loi 13 kokonaista ja yhden keskeneräiseltä vaikuttavan yhdyslauseen. Vuoronalkuisena lausumapartikkelina *kun* toimi neljässä puheenvuorossa, ja kolmessa lausumassa se esiintyi vuoronloppuisena. Yksi lausumapartikkelina toiminut *kun* esiintyi kontekstissa, jossa oppilas luultavasti pyrki sanoon *jos*. Yhdessä *kun*-esiintymässä oppilas käytti rakennetta *niin suuri kun* – tämä siis käytti *kun*-sanaa *kuin*-vertailukonjunktion sijaan.

Mutta esiintyi oppilaiden puheessa kaksi kertaa, kummassakin tapauksessa lausumapartikkelina puheenvuoron alussa viittaamassa aiempaan keskusteluun. *Jos* ja *tai* esiintyivät kerran Eetun puheessa, myös nämä tammikuun oppitunnilla ja kumpikin vuoronalkuisen lausumapartikkelin funktiossa.

Ei liene yllättävää, että ensimmäiset oppilaiden kieleen ilmaantuvat konjunktiot ovat *ja* ja *et* – ovathan kyseiset konjunktiot samat sekä suomen että viron kielessä. Viro on suomen sukukieli, joka on monessa suhteessa hyvin samankaltainen suomen kielen kanssa (ks. esim. Kaivapalu, 2005, 2009). Viron vastine konjunktiolle *että* on *et*, joka on muodoltaan sama kuin suomen puhekielessä käytetty lyhennetty versio. *Ja* taas on sama kummassakin kielessä. Muodollisempi muoto *että* (joka on siis tuttu vain suomen kielestä eli kohdekielestä) esiintyi oppilaiden puheessa, tarkemmin sanoen Eetun puheessa, ensimmäistä kertaa vasta helmikuussa. *Että*-muotoisia partikkeleita löytyi yhdeksän ja *et*-muotoja kahdeksan. Yhdyslauseista kuusi luotiin *että*-konjunktioilla kun vain kolmessa yhdyslauseessa lauseita yhdistävä konjunktio oli muodossa *et* (lisäksi yhdessä lausumassa Eetu sanoo ensin *et* mutta toistaa sen heti perään muodossa *että*

– A5.18). Syys-, loka- ja marraskuussa oppilaat käyttivät vain konjunktiosanoja *ja* ja *et*, ja vasta tammikuussa oppilaiden kieleen ilmaantuivat loput aineistossa esiintyneet konjunktiosanat. Syyslukukaudella oppilaat käyttivät siis vain niitä konjunktioita ja niitä muotoja, jotka ovat heille tuttuja ensikielestään virosta.

Määrällinen tarkastelu luo vain suuntaa-antavan kokonaiskuvan konjunktiosanojen esiintymisestä valmistavan opetuksen oppilaiden puheessa ja todistaa vain sen, että sekä konjunktiosanat että konjunktiot lisääntyvät oppilaiden puheessa lukuvuoden kuluessa. Tarkempi konjunktiosanojen kontekstien tarkastelu antaa tietoa siitä, miten oppilaat käyttivät konjunktiosanoja ja miten niiden käyttö muuttui. Oppilaiden käyttämät konjunktiosanat esiintyivät a) lauseita yhdistävinä konjunktioina, b) vuoronalkuisina partikkeleina ja c) lauseenosia yhdistävinä konjunktioina. Aineistosta löytyi myös kolme vuoronloppuista konjunktiosanaa, mutta keskityn tutkimuksessani kolmeen ensiksi mainittuun funktioon vuoronloppuisten konjunktoiden vähäisen lukumäärän vuoksi. Allaoleva kuvio 3 havainnollistaa konjunktiosanojen erilaiset funktiot oppilaiden puheessa:



Kuvio 3. Konjunktoiden funktiot kuukausittain

Aineistoni perusteella näyttää siltä, että yhdyslauseiden muodostaminen ja vuoronalkuisina lausumapartikkeleina toimiminen ovat konjunktiosanojen olennaisimmat funktiot oppilaiden puheessa. Konjunktiosanoja käytettiin huomattavasti enemmän näissä funktioissa kuin lauseenosia yhdistävässä tehtävässä tai vuoronloppuisessa asemassa. Ylläoleva kuvio 3 havainnollistaa, että 1) konjunktiosanoja esiintyy enemmän kevät- kuin syyslukukaudella, 2) sekä eksplisiittisten yhdyslauseiden että lausumapartikkeli-

määrät kasvavat loka-marraskuusta lähtien ja ovat huomattavasti korkeammat kevät- kuin syyslukukaudella ja 3) implisiittisten (konjunktioittomien) yhdyslauseiden määrä vähenee vuoden kuluessa.

Ensimmäiset eksplisiittiset (konjunktioilliset) yhdyslauseet esiintyvät marraskuussa ja niiden määrä kasvaa sekä marraskuussa että edelleen tammikuussa, jonka jälkeen määrä laskee maaliskuussa. Lausumapartikkelina toimivat konjunktiot esiintyvät ensin lokakuussa ja niiden käyttö on runsaampaa kevätlukukaudella. Implisiittisen rinnastuksen tapaukset ovat pienet (yhteensä viisi tapausta), mutta niitä esiintyy vain syyslukukaudella. Lauseenosien yhdistämistä tapahtui pienissä määrin läpi koko vuoden. Ensimmäiset konjunktioesiintymät olivat nimenomaan *ja*-konjunktioilla tapahtuvaa lauseenosien rinnastamista, joskin syyskuun puheenvuorot olivat hyvinkin vironvoittoisia eikä kielen määrittelemisen ollut aina helppoa (kielen määrittelemisen haasteita pohdin luvussa 5).

6.2 Lausumanalkuiset partikkelit

6.2.1 Ja

Puhutussa kielessä *ja* esiintyy myös lausumapartikkelina osoittamassa suhdetta aiempaan keskusteluun esimerkiksi osoittamassa lisäystä aiemmin sanottuun tai esittelemällä uuden aiheen tai näkökulman (Kalliokoski, 1989) Lausumapartikkelit liittyvät edellisiin lausumiin tai vuoroihin, ja ne osoittavat, miten niitä seuraava ilmaus liittyy meneillään olevaan puheeseen (VISK § 801). Konjunktiot keskustelussa ovat diskurssin rajakohtien merkkejä: *ja* on tärkeä aloittamisen, jatkamisen ja lopettamisen merkki. *Ja* ei siis vain sido keskustelun osia vaan jäsentää keskustelua, merkitsee sen kulkua ja sen rajakohtia. (Kalliokoski, 1989, s. 197.) Aineistossani kaikki lausumanalkuiset konjunktiosanat vaikuttivat toimivan vuoronalkuisina lausumapartikkeleina osoittamassa, miten niitä seuraava puheenvuoro liittyy edelliseen keskusteluun.

Eetun puheessa yleisin lausumapartikkeli oli *ja*. Oppilas ilmaisi sillä esimerkiksi liittävänsä puheenvuoronsa toisen puhujan juuri tuottamaan eli omaa vuoroa edeltävään vuoroon (A2.1) tai omaan aikaisempaan puheenvuoroon (A5.7).

	01	O	hei kuka se onko sielä isoäiti isoisä,
	02	Eetu	два- (.) ба- (.) бушка (0.9) ну кто там. ((kaksi- (.) iso- (.) äiti (0.9) no keitä sielä on.))
	03	Radimir	aa,
	04		куу (1.1) ä,
	05	Eetu	скажи меня я скаса ему, ((sano minulle minä sanon hänelle,))
	06	Radimir	ну где бабушка и одна тетя и много друзей xxx (0.7) и один (.) папа, ((no missä on isoäiti ja yksi täti ja paljon ystäviä hhh (0.7) ja yksi (.) isä,))
	07	Eetu	aa. (.) y- kaksi:: isoäiti::, (.) yksi. (.) ää,
	08	O	nii?i,
	09		isoisä vai.
A2.1	10	Eetu	joo, (.) ja:: paljon söp- (.) paljon:: (.) kaveri.

Esimerkissä A2.1 Eetu tarjoutuu kääntämään ensin opettajan puheenvuoron toiselle ryhmän oppilaalle, joka ei vielä hallitse suomen kieltä yhtä hyvin kuin Eetu, ja edelleen opettajalle. Eetu yrittää kääntää Radimirin puheenvuoroa suomeksi (kotona on isoäiti ja täti ja isä) mutta jää ilmeisesti hakemaan sanaa täti. Kun opettaja kysyy, että tarkoittaako tämä isoisää, Eetu vastaa 'joo, ja paljon ystäviä'. Lausumapartikkelilla *ja* Eetu liittää keskusteluun tiedon siitä, että Radimirilla ei ole vain perhettä vaan myös paljon ystäviä kotona.

Esimerkissä A5.7 Eetu liittää sanalla *ja* puheenvuoronsa aikaisempaan, vuorojen takaiseen puheenvuoroonsa. Puhutussa kielessä on hyvin tavallista, että konjunktioilla voidaan liittää lausumia puheenvuorojen yli pitkienkin välimatkojen päähän.

	01	O	ne on siellä suolistossa nyt,
	02	Ebba	hehheheh
	03	Eetu	ne on syötty.
	04	O	hjoo.
	05	Eimar	Rolan.
	06	O	joo syöty mut ei oo,
A5.7	07	Eetu	ja kakattu.
	08	Eimar	did you poo out (.) da peruna::t.
	09	O	ei oo vielä.
	10		kestää päivä kaks ennen ku ne tuleep ulos.

Eimarin ensimmäisessä *ja*-esiintymässä *ja* toimi lausumapartikkelina. Se esiintyi loka-kuun tunnilla, jolloin oppilaat yhdessä opettajan kanssa pohtivat, mikä eläin syö mitäkin ruokaa, ja asettivat samalla eläimet kartongille niille sopiviin sarakkeisiin. Konjunk-

tiota sisältävää puheenvuoroa ennen Eimar on juuri myöntynyt toisen oppilaan kommenttiin *kissa syö perhosen* ja opettajan kommentoitua puheenvuoroa osoittaa vielä toista kohdetta kartongilla ja lisää *ja se* kaksi kertaa, ilmeisesti koittaen lisätä, että 'kissa voi syödä tämänkin, mitä nyt osoitan':

	01	Eimar	kus kissa on. (.) kissa syö linnu.
	02	O	kissa syö linnun.
	03	Ebba	kissa sööb perhonen.
	04	Eimar	kissa sööb perhonen. juu
	05	O	aijaa Jussi syö perhosia.
B2.1	06	Eimar	ja se.
B2.2	07		ja se.

Kolmas lausumapartikkeliesiintymä on helmikuun oppitunnilla, jossa Eimar kysyy opettajalta pitääkö hänen piirtää vielä lisää. *Ja* aloittaa siinä puheenvuoron, joka liittyy edeltävään vuoropuheluun Eimar ja opettajan välillä: siinä Eimar lisää vielä tarkennuksen, ettei tämä pohtinut vain sitä pitääkö tämän piirtää jokin suuremmaksi vaan myös sitä, pitääkö tämän piirtää vatsakin:

	01	Eimar	opettaja.
	02		ää pitänko:: (.) pitänko (1.1) tehdä (.) suurempa.
	03	O	suurempi vai.
	04	Eimar	joo. suurempi.
B5.1	05		ja toi ma- (.) maha.
	06		teenko maha tossa.

Ja-sanan lausumanalkuisissa esiintymissä *ja* oli siis poikkeuksetta lausumapartikkelin tehtävässä. Nämä *ja*-partikkelit liittivät lausuman edellisen puheenvuoron tai laajemman keskustelun yhteyteen. *Ja* oli yleisin oppilaiden lausumanalkuisista partikkeleista.

6.2.2 Että

Lausumapartikkelina *että* esiintyi kolmessa lauseessa, jotka olivat kaikki Eetun lauseita. Niissä vuoronalkuinen *että* tai *et* yhdistää lauseen joko omaan (A3.2) tai toisen henkilön aikaisempaan puheenvuoroon (A6.11). Yhdessä esimerkissä oppilas aloittaa puheenvuoron partikkelilla *et* ilman, että puheenvuoro on vierusparin jälkijäsen eli esimerkiksi vastaus kysymykseen (A6.10). Esimerkissä A3.2 *et*-sana liittää lauseen aiem-

paan puheenvuoroon, joiden välissä on tosiasiaa vain lyhyt tauko, mutta tutkija ehtii silti ehdottaa sanaa puheenvuorojen väliin. Oppilas ei reagoi vielä ensimmäiseen kertaan, kun tutkija ehdottaa sanaa *nauhottaa*, vaan osoittaa sanalla *et* haluavansa vielä jatkaa kesken jäänyttä puheenvuoroaan. Hän myöntyy ehdotukseen vasta saatuaan lopetettua puheenvuoronsa ja saatuaan vahvistuksen tutkijalta, että ”nauhottaa” tosiaan on juuri kyseessä oleva sana.

A3.1	01	Eetu	tuo oli tuo. (.) meil- (.) meil on tuo et sa paned tuo et. (.) nagu,
	02	T1	nauhottaa
A3.2	03	Eetu	et, (.) copying it. (.) then I can look it after.
	04	T1	nii
	05		nii nauhottaa se on suomeksi nauhottaminen
	06	Eetu	joo,
	07		joo.

Esimerkissä A6.10 Eetu luultavasti liittää puheenvuoronsa johonkin aikaisempaan kontekstiin partikkelilla *että*, mutta konteksti ei selviä aineistosta. Lausumapartikkeleilla voidaan liittää vuoroja toisiinsa hyvinkin pitkien välimatkojen päähän, mutta se, mihin Eetu juuri tässä kohdassa puheenvuoronsa liittää, jää epäselväksi.

A6.10	01	Eetu	et saiko Rolan lupa että tehä tuolla,
	02	SO	ei saanu,

Myös esimerkissä A6.11 Eetu aloittaa puheenvuoron *että*-partikkelilla. Radimir kertoo sijaisopettajalle hänen olleen pitkällä pyörämatkalla isänsä kanssa. Radimir ajautuu umpikujaan eikä löydä sanoja ja pyytää opettajaa odottamaan, kun hän yrittää etsiä jotakin pulpetistaan. Tähän väliin Eetu auttavaisena ehdottaa, että Radimir ehkä etsii sanaa *moottoripyörä*. Radimir vastaa tarkoittavansa pyörää, Eetu tarkistaa vielä venäjäksi tarkoittiko Radimir tosiaan polkupyörää, johon Radimir vastaa myöntävästi. Partikkelilla *että* Eetu pyrki liittämään puheenvuoronsa Radimirin ja sijaisopettajan välillä käytyyn keskusteluun.

	01	Radimir	O::PETAJA (0.6) minä (.) eilen tulime is- isä on (.) kaksikymmentä kilometriä on .hh the (.) bikes. (muutama rivi poistettu)
	02	Radimir	minu on (1.1) ison (.) aa
	02		odota (.) mä katso.
A6.11	03	Eetu	e- että, (.) moottoripyörea, (.) "brnn brnn"
	04	Radimir	pyörä,
	05	Eetu	велосипед, ((polkupyörä,))
	06	Radimir	да, ((joo,))
	07	Eetu	POLKUpyörea::,

Että vuoronalkuisena partikkelina toimi siis lausumapartikkelina Eetun puheessa joko liittäen sen välittömästi edellisiin puheenvuoroihin tai mahdollisesti johonkin kauempana sijaitsevaan kontekstiin.

6.2.3 Kun

Kun esiintyi lausumanalkuisena seitsemässä puheenvuorossa. Kolme näistä oli yhdyslauseita, jotka alkoivat konjunktiolauseella eli sivulauseella: näitä en laske lausumapartikkeleiksi vaan käsittelen niitä yhdyslauseosiossa (luku 6.3). Vuoronalkuinen *kun* on kaikissa aineiston tapauksissa (paitsi A4.11) temporaalinen, ajankohtaa ilmaiseva. *Kun*-konjunktiolla alkavat vuorot puheessa voidaan Herlinin mukaan jakaa kahteen: reaktioiksi toisen henkilön puheenvuoroon tai omaan aiempaan puheenvuoroon liittyviksi vuoroiksi (Herlin, 1998, s.173). Vuoronalkuiset *kun*-konjunktiot aineistossani olivat toisen puhujan vuoroon tai aiempaan keskusteluun reagoimista, esimerkiksi vastauksia toisen puhujan kysymyksiin (A4.10) tai uuden näkökulman tai informaation esilletuomista (ks. myös A5.19). Esimerkin A4.10 aloittaa lausumapartikkeli *no*, joka osoittaa keskustelussa yleensä jonkinlaista rajaa tai siirtymäkohtaa (VISK § 1036). *Kun* esiintyy tässä *sitten kun*-kiteytymänä, jolla viitataan temporaalisuuteen. Oppilas on luultavasti pyrkinyt ilmaisuun ”silloin, kun koulu alkoi”, mutta sekoittaa toisiinsa temporaalisuutta korostavat sanat *sitten* ja *silloin*.

A4.10 01 O mil- missä kuussa sä tulit Suomeen,
02 Eetu no, (0.8) sitten kun koulu alkoi. (0.7) elokuu.
03 O nii elokuussa.

01 O Eetu haluatko sinä poliisien kans tekemisiin kutsummeko kouluun poliisiin?
(0.5) joka kertoo mitä saa tehdä mitä ei jos sinä et tiedä.
02 Eetu noh.
A5.19 03 kun ma otan yhen asian hän on otanut sata asiaa. (.) hänellä ei puhua tuosta.
04 ja minulle nyt soiteta poliisia.

Esimerkeissä A5.16 ja A5.17 lausumat alkavat sanalla *kun*, ja niillä oppilas ilmoittaa puhuvansa ajankohdasta. Keskustelusta ei tarkasti käynyt ilmi, mitä Eetu tarkoitti ”harmaalla asialla siellä ylhäällä” jonka he avasivat, mutta sijaisopettajan reaktiosta päätellen oppilaiden toiminta oli jotakin luvatonta. Keskustelun lopussa esiintyvät esimerkit A5.16 ja A5.17 vaikuttavat viittaavan ajankohtaan, jolloin Eetu kumppaneineen ensimmäisen kerran avasivat puheenaiheena olleen asian. Viimeinen puheenvuoro jää kuitenkin kesken, sillä Eetu askartelee samanaikaisesti, ja saadessaan paperikuvionsa leikattua tämä huutaa kovaäänisesti olevansa valmis ja jättää lauseen kesken.

01 Eetu sitten mene vähän sinnepäin. sitten sa näet tota missä on (.) tämmöne
sihuke (.) harmaa asia siellä ylhäällä. (.) ja sitten siellä alhaalla on kivejä.
02 AVS2 joo:: joo:: joo nyt mä nään.
03 kiviä.
04 Eetu joo.
05 AVS2 o::kei,
06 Eetu me kaverin kanssa avoimme sen.
07 sitten siellä oli noi::n (.) paljon kivejä että tuo enää ei saanut (.) tulla (.) kivejä
pois.
08 siellä oli kaikki, (.) kivid olid etessä.
09 AVS2 mi::ks te niin teitte.
10 Eetu KIVAA,
11 AVS2 ei mut ei niin ei voi tehdä.
(muutama rivi poistettu)
12 AVS2 no se sai olla kyllä viimeinen kerta nyt ihan oikeesti.
13 Eetu me käymme joka päivä siellä.
14 AVS2 niin mutta antakaa olla viimeinen kerta.
15 Eetu no tänään on viimeinen kerta.
16 AVS2 e::i se oli eilen se viimeinen kerta.
17 Eetu eilen me ei käynyt siellä. tuo oli (.) no tuo oli (.) viime vuonna. (.) ei.
18 AVS2 sel- te::, (.) jätätte sen rauhaan nimittäin siit seuraa ikävyvyksiä ihan varmasti (-).
A5.16 19 Eetu kun loma on.
A5.17 20 kun loma alkoi sitten oli ensin- (.) VALMI::S.

Tammikuun tunnilla Eetu käytti sanaa *kun* paikassa, jossa kuuluisi olla *jos*, jotta lausuman konditionaalisuus tulisi paremmin ymmärretyksi. Kontekstista käy ilmi, että Eetun

kun-vuoro on tarkoitettu vastaamaan avustajan kysymykseen *tuuks mä teiän kaa* johon sopiva vastaus olisi *no – jos haluat*. Samalla tunnilla Eetu käyttää toisessa tilanteessa sanaa *jos*, ja pyrki siihen ilmeisesti myös tässä esiintymässä erehtyen kuitenkin konjunktioista.

	01	AVS1	onks valmist mennääks me välkälle (.) mä tuun- tuuks mä teiän kaa,
A4.11	02	Eetu	no (.) kun haluat. (2.0) lumisota. (.) hehehe (.) et voi.

Yksi *kun*-esiintymistä ei ollut lausumapartikkelin funktiossa, vaan se paljastui vertailevaksi rakenteeksi *niin suuri kun se* – siinä Eimar kuvaa sydämen olevan hänen nyrkkinsä kokoinen:

	01	O	kuinka iso sydän on (0.6) näytä,
	02	Eetu	ei noin. (.) noin.
	03	Eimar	noi- (.) noin.
	04	Eetu	noin. (.) this size.
B4.1	05	Eimar	noin ää miten (.) niin- niin suuri kun se.
	06	O	nyrkki,
	07	Eetu	joo,
	08	Eimar	joo,

Tässä esiintymässä *kun* ei ole konjunktion tai lausumapartikkelin tehtävässä, vaan oppilas sekoittaa sen luultavasti partikkeliin *kuin*, jota on suomen kielessä tavallista käyttää vertailukontekstissa. *Kun* on yksi yleisimmistä oppilaiden puheessa esiintyneistä partikkeleista ja kyseinen esiintymä saattaa viitata toisen kielen oppijoiden kielessä yleiseen ilmiöön eli liiakäyttöön. Liiakäytössä oppija yleistää tiettyä kielen rakennetta tai sanaa liian moniin konteksteihin. Toisaalta kyseessä voi olla myös puhekielen vaikutus: puheessa on yleistä korvata *kuin*-sanat sanalla *kun* (esim. *se oli iso ku valas*).

Kun-partikkelin vuoronalkuinen käyttö oli siis suureksi osaksi temporaalista. Näistä kolme aloittivat mahdollisen yhdyslauseen ja kolme toimi lausumapartikkeleina. Yhdessä esiintymistä Eetu erehtyi partikkelista, ja viimeinen esimerkki oli Eimarin vertaileva ”niin suuri kun se”-rakenne, jossa *kun* toimi osana vertailevaa ilmaisua.

6.2.4 Mutta, jos ja tai

Konjunktiot *mutta*, *jos* ja *tai* esiintyivät aineistossa tammikuussa. *Mutta* esiintyi kaksi kertaa, *jos* ja *tai* kumpikin vain kerran. Yksi *mutta*-lauseista oli Eimarin, muut lauseet olivat Eetun tuottamia.

Mutta

Mutta on yleisessä käytössään adversatiivinen eli vastakohtaisuutta ilmaiseva konjunktio (VISK § 1103). Keskustelussa *mutta* voi osoittaa kontrastiivisuutta aiemmin sanottuun tai siirtymää puheenaiheesta toiseen, tuoda uuden näkökulman aiempaan aiheeseen tai osoittaa paluuta aiempaan puheenaiheeseen (VISK § 1034). Tahvanainen huomasi *mutta*-konjunktia käsittelevässä pro gradussaan, että lauseenalkuinen *mutta* oli selvästi lauseita toisiinsa liittävää muttaa yleisempi (Tahvanainen, 2017, s. 25). Näin oli myös minun aineistossani: kummassakin *mutta*-esiintymässä konjunktio toimi lausumapartikkelina liittävässä puheenvuoron aikaisempaan keskusteluun. Tutkimusaineistossa ei esiintynyt yhtään *mutta*-konjunktia, joka olisi liittänyt lauseita toisiinsa muodostaen yhdyslauseita.

Esimerkissä B4.4 *mutta* ilmaisee, ettei Eimar vielä hyväksy opettajan puheenvuorossa antamaa vastausta. Edellinen puheenvuoro ei vielä ole vastannut hänen kysymykseensä, ja Eimar yrittää *mutta*-alkuisella puheenvuorolla tarkentaa kysymystään.

	01	Eimar	opettaja miksi me kuolemme kun ai- aivot kuolee. (.) sytän sytän on kaikkien (.) noh. (.) sy-
	02	O	sydän voi lyödä mut aivot ei (0.6) reagoi (.) joo
B4.4	03	Eimar	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on sie, bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää aivo, siis tekib. (.) nii kun,

Esimerkissä A4.12 Eetu myöntyi aikaisempaan rajoitukseen 'ei lumipesuja eikä ketään saa heittää', mutta *mutta*-partikkelilla aloitettu puheenvuoro tuo esille uuden vaihtoehtoon aiemmin keskustelussa kielletylle toimintatavalle:

	01	AVS1	mut ei lumipesuja eikä saa heittää ketää
	02	Eetu	joo::.
	03		hehehe
A4.12	04		mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.

Konjunktioita tarkastellessani etsin kaikki vironkieliset konjunktioita, jotka esiintyivät muuten suomenkielisissä lauseissa (tässä en voinut ottaa mukaan konjunktioita *ja* ja *et* sillä ne ovat samat viroksi; suomenkielisissä lauseissa ne on tulkittu suomenkielisiksi konjunktioiksi). Näitä löytyi yhteensä seitsemän kappaletta pitkin vuotta. Mielenkiintoista on se, että vain yksi niistä oli viron *sest* (=koska) ja loput kuusi suomen *mutta*-konjunktia vastaava *aga*. *Mutta* näyttäisi aineiston perusteella olevan haastava kon-

junktio, sillä jopa muun lauseen ollessa suomenkielinen, turvautuivat oppilaat vironkieliseen konjunktioon *aga*. Toisaalta kyseessä voi olla myös se, että konjunktiot ja vastaavat kielen elementit voivat olla hyvinkin automatisoituneita ja näin ollen esiintyä myös vierasta kieltä puhuessa.

Taulukko 7. Vironkieliset konjunktiot muuten suomenkielisissä lauseissa

		Eetu	Eimar
27.9	aga	tää. (.) tää on (.) aga tä- mis vär- (.) mi- kävärinen.	-
18.10	aga	-	aa (.) aga tämä on (.) tää (.) tämä on (pel- govas.)
	sest	-	sest no porolla on sarvet.
29.11	aga	häh (.) aga tuo on tämmöne. (.) se- kukka ei kato siellä alas.	-
24.1	aga	aga hä- hänellä on kaksi pari sok- (.) sukkaja.	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on se, bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää aivo,
28.2	aga	aga miksi hänellä on kaksi terotinta.	-
27.3	-	-	-

Tahvanainen (2017, s. 29) tarkasteli myös englannin ja venäjän vastineita suomen *mutta*-konjunktioille ja huomasi venäjänkielisen *mutta*-sanat esiintyvän erään oppilaan puheessa usein suomenkielisissäkin lauseissa, niin vuoronalkuisena kuin -sisäisenäkin. Saman oppilaan puheessa ei esiintynyt lainkaan suomen *mutta*-sanaa. Tämä sama ilmiö näkyy omien informanttieni puheessa: vironkielinen *aga* on yleisempi kuin suomenkielinen *mutta* muuten suomenkielisissä lauseissa. Tahvanainen (2017) huomasi *mutta*-konjunktioilla luotujen yhdyslauseiden yleistyvän oppilaiden kielessä huhtikuussa, joka on valitettavasti oman tutkimusaineistoni ulkopuolella käytännön syistä. Oma aineistoni ei siis anna muuta tietoa *mutta*-yhdyslauseista kuin ensiesiintymän kumman oppilaan puheessa.

Jos

Konjunktio *jos* ilmaisee konditionaalista kausaalisuhdetta. Konditionaalisuus toteutuu, kun propositio esittää ehdon, jonka ollessa tosi toisen proposition ilmaisema asiointila on mahdollinen (VISK § 1134). Aineistossa esiintyi yksi *jos*-esiintymä (A4.5) ja yksi esiintymä, jossa sama oppilas käyttää väärää sanaa lauseessa, jossa olisi kuulunut olla partikkeli *jos*, jotta lauseen konditionaalisuus olisi paremmin ymmärrettävissä (B4.1, luvussa 6.2.3).

	01	O	Eetu mitä tapahtuu jos (.) veri ei mene tänne?
	02	Eetu	sit se lähee:: lähee:: (.) öö, (.) (--)
	03	Eimar	iiö krök.
	04	Eetu	jalka mene mustaksi.
	05	O	joo (.) se kuolee.
	06		tulee kuolio,
	07	Eimar	joo. (.) ää sinä en saa tätä::.
	08	O	mm sit se otetaan pois
A4.5	09	Eetu	jos et sä saa. (.) minulla on ollut.
	10	Eimar	sinä en saa tehdä niin. (.) see. (.) lähtee nii. (.) näin. (.) ja sinä en (.) en saa (tätä (.) hästi.)
	11	Eetu	minulla on ollut.
	12	O	kuolio missä,

Eetu aloittaa lauseensa kuolioon liittyvästä aiheesta konjunktiolla *jos* ja ilmaisee sillä ehdon. *Jos*-lause jää kuitenkin kesken eikä siitä selviä, mitä tulisi tapahtumaan.

Tammikuun tunnilla Eetu siis tuotti yhden *jos*-lauseen ja toisessa kohdassa pyrki käyttämään sitä mutta erehtyi konjunktiosta. Tämä näyttää sen, ettei ensiesiintymästä vielä voida päätellä konjunktion käytön olevan vakiintunut oppijan kielenkäyttöön.

Tai

Disjunkttiivinen suhde on yksi additiivisen suhteen alalaji, ja se luodaan konjunktioilla *tai* ja *vai*. *Tai* ilmaisee joko vaihtoehtoa, epäilyä tai korjausta (Lieko, 1994, s. 175-177). Konjunktiota *vai* luonnehditaan eksklusiiviseksi eli poissulkevaksi, kun taas *tai* voi jättää kummatkin vaihtoehdot voimaan (VISK § 1098). Disjunkttiivisista konjunktiosanoista aineistossa esiintyi vain konjunktio *tai* ja sekin vain kerran huolimatta siitä, että se on additiivinen konjunktio ja siksi yksi yksinkertaisimmista semanttisista suhteista. Esi-merkissä A4.9 Eetu kuvailee ensin sijaisavustajaa valkoiseksi, mutta korjaa värin seuraavassa puheenvuorossa *tai*-lausumapartikkelin avulla vaaleanpunaiseksi:

	01	Eetu	sa oot aika valkoinen.
	02	AVS1	nlln oonki?
A4.9	03	Eetu	tai puna- puna- (.) pu- puna- (.) vaaleapunainen.
	04	AVS1	ei mulle tu- nii ei mulle tuu väriä ku mulla on punapigmenttiä?

Aineiston perusteella oppilaat oppivat käyttämään monenlaisia lausumapartikkeleita lukuvuoden aikana: repertuaari laajenee kuuteen konjunktiosanaan, joita oppijat käyttävät lausumapartikkeleina. Konjunktiosanan esiintyminen lausumapartikkelina vihjaa siitä, että vaikka oppilaat eivät niitä vielä käytä luomaan yhdyslauseita, on heillä

jonkinlainen ymmärrys niiden semanttisista ominaisuuksista. Vaikka esimerkiksi *ja* ja *että* ovat kohtalaisen ”tyhjiä” semanttisesti (eli ne eivät rajoitu merkitsemään vain tiettyä semanttista tyyppiä), on asia toisin sanojen *mutta*, *jos* ja *tai* kohdalla. Jotta oppilas voi käyttää sanaa *mutta* täytyy tämän ymmärtää sanaan liittyvä kontrastiivisuus, esiintyi sana sitten lausumapartikkelina tai lauseita yhdistävänä konjunktiona. Sama koskee sanoja *tai* ja *jos*: Eetu käyttää selvästi sanaa *tai* ilmaisemaan disjunkttiivista suhdetta kahden ominaisuuden (valkoinen ja punainen) välillä ja *jos* aloittaa selvästi konditionaalisen lauseen. Lause jää kesken, joten on mahdotonta sanoa pyrkikö Eetu kenties jopa luomaan sillä sivulauseella alkavan yhdyslauseen. Aineistoni antaa viitteitä siitä, että S2-oppijan kielessä konjunktiosanojen esiintyminen lausumapartikkeleina edeltää niiden esiintymistä yhdyslausefunktiossa.

6.3 Konjunktiot yhdyslauseissa

Tässä luvussa esittelen yhdyslauseiden kehityksen analyysin tulokset. Tarkastelen ensin implisiittistä rinnastusta (6.3.1), joka lapsen kielessä edeltää konjunktioillista rinnastusta (Lieko, 1992, 1994) ja jota voidaan näin ollen tarkastella jonkinlaisena konjunktioillisen rinnastuksen esiasteena. Viimeiseksi tarkastelen konjunktioita ja niiden luomia yhdyslauseita tarkemmin erikseen: *ja* (6.3.2), *että* (6.3.3) ja *kun* (6.3.4).

6.3.1 Implisiittinen rinnastus

Tarkastellessamme konjunktoiden käytön kehitystä on mielenkiintoista tarkastella alun tilanteita, joissa olosuhteet konjunktoiden käytölle ovat olemassa mutta niitä ei kuitenkaan käytetä. Ahlholm (2015, s.96) kutsuu kielenoppimisprosessin alkuvaiheen kriittisiksi pisteiksi a) hetkeä ennen uuden esiintymän puhkeamista ja b) kielellistä ensiesiintymää. En tarkastele niinkään hetkiä juuri ennen konjunktoiden ilmaantumista vaan niitä hetkiä, joissa olisi mahdollista käyttää hyväkseen konjunktioita, mitä oppilaat eivät kuitenkaan vielä tee.

Rinnastus tapahtuu lapsen kielessä ensin asyndeettisesti eli ilman konjunktioita ja sitten syndeettisesti eli konjunktioilla (Lieko, 1992, 1994). Liekon mukaan näyttää siltä, että implisiittisten lauseyhdistysten takana on ymmärrys lauseiden ja propositioiden välisistä semanttisista suhteista, mutta konnektiiveja ei vielä osata käyttää merkitsemään suhdetta. Haastavaa konjunktoiden oppimisesta voi tehdä konjunktoiden

painottomuus, pikamuistin kapasiteetin rajoitukset ja se, ettei oppija vielä muista mitä konjunktioita tulee käyttää missäkin tehtävässä. (Lieko, 1994, s. 170.) Toisen kielen oppija hallitsee jo oman kielensä konnektorisysteemin, mutta edessä on uuden kielen systeemien oppiminen. Vironkieliselle suomenoppijalle kielten samankaltaisuus voi olla sekä hyödyksi että haitaksi, sillä osa konjunktioista on samankaltaisia kummassakin kielessä.

Implisiittisiä lauseyhdistyksiä löytyi tutkimusaineistosta yhteensä viisi esiintymää, kolme Eetun ja kaksi Eimarin puheessa. Eetun puheessa esiintyi implisiittistä lauseenosien yhdistystä lokakuussa ja implisiittiset yhdyslauseet loka- ja tammikuussa. Lokakuussa Eetu listaa ruokia, joita tämä haluaisi syödä koulussa (IMPL A2.1) ja kertoo opettajalle ravintoketjun osista eli siitä, että hän itse syö porkkanan, kun taas karhu syö hänet (IMPL A2.2). Kummassakin esimerkissä olisi luonnollista käyttää konjunktioita ja, vaikka toisaalta puhutussa kielessä pelkkä intonaatio ja sanojen painotus riittävät ilmaisemaan sidoksisuutta ja elementtien välistä suhdetta.

IMPL A2.1	01	O	joo okei noni sitte mietitään ää Eetu sä tykkää kovasti syödä sano mitä sä haluat syödä, (0.5) koulussa,
	02	Eetu	pitsa:: hampurilainen, .hhh heheheh
IMPL A2.2	01	O	että kun on ravintoke- jos Eetu syö porkkanaa+
	02	Eetu	joo ma syön a porkkana.
	03	O	mut sitte jos Eetu syö vaikka:: lehmää,
	04	Eetu	mind syö
	05	Ebba	minä syön mustikka.
	06	Eetu	õpe- (.) õpetaja £ma syön porkkana. karhu syö mind£ .hhh he he

Lausuma IMPL A2.2 demonstroi oivasti sitä, miten konjunktioit eivät yksin määrää sen yhdistämien elementtien välistä merkityssuhdetta, mutta välillä konjunktio on välttämätön, jotta lauseiden välinen semanttinen merkitys kävisi ilmi. Kyseiseen esimerkkiin sopii monet konjunktioit ja jokainen antaa merkityssuhteelle hienoisia merkityseroja:

<i>ja</i>	minä syön porkkanan ja karhu syö minut
<i>vaan</i>	minä syön porkkanan, vaan karhu syö minut
<i>mutta</i>	minä syön porkkanan, mutta karhu syö minut
<i>kun taas</i>	minä syön porkkanan, kun taas karhu syö minut

Tammikuun tunnilla Eetun puheessa esiintyy vielä yksi implisiittinen yhdyslause (IMPL A4.1). Kyseisessä tilanteessa Eetu huomaa, miten eräs luokan toinen oppilas ottaa sukat pois jalasta ja laittaa ne pöydän päälle. Hän katsoo pöydän alle ja huomaa

toisen oppilaan olevan ilman sukkia, paljain jaloin, ja kertoo pöyristyneenä opettajalle, että kyseinen oppilas on ottanut sukat pois jalasta ja laittanut ne pöydän päälle. Kun on kyseessä temporaalinen lauseyhdistys eli lauseiden välillä vallitsee aikajärjestys (tässä tapauksessa peräkkäinen), käyttäisi natiivi kielenkäyttäjä luultavasti konjunktiota ja osoittaakseen kronologisuutta eli sitä, että toinen lause seuraa ensimmäistä (*hän otti sukat pois ja laittoi ne pöydälle*).

IMPL A4.1	01	Eetu	see tüüp on PALJAJALU.
	02		opettaja hän otta sukat pois pane pöytän päälle. (.) lalalalalal

Eimarin puheessa esiintyy kaksi implisiittisen rinnastuksen tapausta, yksi lokakuun (IMPL B2.1) ja toinen marraskuun tunnilla (IMPL B3.1). Ensimmäinen tapaus esiintyy samassa puhetilanteessa kun Eetun toiveruokien listaus, vain hieman myöhemmin keskustelussa:

IMPL B2.1	01	O	no mistä sä tykkäät Eimar,
	02	Eimar	mida?
	03	O	mitä sinä haluat syödä koulussa,
	04	Eimar	hampurilainen. (.) kokakoola. (.) kokakoola burkkeri. (.) ää

Kuten aiemmin totesin, niin puhutussa kuin kirjoitetussa kielessä on luonnollista listata asioita ilman konjunktiota jokaisen rinnastettavan elementin välissä. Puhutussa kielessä myös konjunktion esiintyminen jokaisen rinnastettavan välissä on mahdollista (*minä ja sinä ja äiti ja isä*), ja siksi halusin kiinnittää huomion tähän implisiittiseen rinnastukseen oppilaiden puheessa. Toisessa tapauksessa Eimar on tunnin alussa kutsunut saksia ”muuseumisaksiksi” syystä, joka ei selviä videolta. Oppilaat kutsuvat saksia vuorotellen nimityksillä ”muuseumisakset”, ”sexy sakset”, ”karhusakset” ja ”hevosen sakset” tunnin kuluessa ilman selvää syytä nimityksille, joten kyseessä on luultavasti vain kielellä leikittely. Toisessa implisiittisen lauseyhdistyksen tapauksessa Eetu kutsuu ensin saksia ”museosaksiksi” jolloin Eetu vastaa, etteivät sakset ole ”museosakset” vaan ”karhusakset”, kuitenkin käyttämättä konjunktiota *vaan*, jolla tuodaan näkyväksi elementtien välillä oleva substitutiivinen suhde. *Vaan*-konjunktioilla kielletään ensiksi mainittu nimitys ”museosakset” ja korvataan se sanalla ”karhusakset”, joka vaikuttaa Eimarin mielestä olevan sopivampi nimitys saksille.

IMPL B3.1	01	Eetu	oh look. (.) sakset for museur museum, (.) (all that.)
	02	Eimar	it's not sakset, (.) see see ei ole sakset ee muuseumista. (.) see on sakset (.) karhusta.
	03	Eetu	from karhu?
	04	Eimar	joo.

Olen tarkastellut hieman implisiittistä rinnastusta oppilaiden puheessa eli tapauksia, jossa oppilaat rinnastivat ja yhdistivät lauseita tai lauseenosia toisiinsa käyttämättä hyväksi mahdollisia konjunktioita. Neljässä tapauksessa viidestä kyseinen mahdollinen konjunktio oli *ja*, konjunktio, joka on sama sekä suomen että viron kielessä. Implisiittistä kytkemistä tapahtuu lokakuussa, marraskuussa ja tammikuussa: lokakuussa Eetun puheessa esiintyy yksi puheenvuoro, jossa konjunktio ja esiintyy lausumapartikkelin tehtävässä. Oppilas osaa siis jossain tapauksissa käyttää konjunktiota, kun taas toisissa tapauksissa mahdollisuus jää käyttämättä hyväksi. Tammikuussa *ja*-esiintymiä on jo viisi, joten konjunktin käyttö on jo jollain tavalla vakiintunut Eetun kielelliseen repertuaariin, mutta kaikissa tilanteissa tämä ei sitä välttämättä vielä muista tai osaa käyttää. Eimarin tapauksessa taas lokakuun ja marraskuun tunnit ovat ne tunnit, joilla implisiittinen kytkentä tapahtuu. Samalla ne ovat juuri ne tunnit, joilla on suurimmat *ja*-konjunktin esiintymät. Implisiittistä kytkentää ei enää tapahdu myöhemmillä tunteilla, mutta *ja*-konjunktin määrät eivät myöskään kasva.

6.3.2 Ja-yhdyslauseet

Konjunktio *ja* rinnastaa kaksi (tai useamman) samanarvoista lausetta tai lauseenosaa ja se sijoittuu rinnastettujen elementtien väliin luoden syntaktisesti riippumattoman suhteen (VISK § 817). Tällä tarkoitetaan sitä, että lauseet ovat syntaktisesti samanarvoisia eikä kumpikaan yhdistetyistä lauseista ole riippuvainen toisesta. *Ja* luo additiivisen suhteen elementtien välille (VISK § 1091; VISK § 1121). Eetun kohdalla *ja*-konjunktin käyttö esiintyy ensin lauseenosien ja vasta myöhemmin lauseiden välisenä, kun taas Eimar ei tuota yhtään lauseenosia yhdistävää konjunktiota mutta tuottaa yhdyslauseita marraskuusta alkaen. Kalliokosken (1989, s.197) mukaan *ja* osoittaa vuoron sisällä koheesiota yhdistämällä lauseita tai lauseenosia. Enemmistö *ja*-konjunktioista muodosti yhdyslauseita (15 kpl), kun taas lauseenosia yhdistäviä *ja*-konjunktioita löytyi vain kahdeksan, jotka kaikki esiintyivät Eetun puheenvuoroissa. *Ja*-

konjunktioilla tapahtuva rinnastus on yleensä yksiselitteisen additiivista eli informaatio-
ta lisäävää (VISK § 1092) mutta suhde voidaan myös eri konteksteissa tulkita esimer-
kiksi temporaaliseksi, kontrastiiviseksi tai kausaaliseksi (VISK § 1092). Eetun ja Eimarin
yhdyslauseiden kohdalla asia oli juuri näin: *ja*-yhdyslauseista suurin osa, yhdeksän kap-
paletta, oli temporaalisia yhdyslauseita. Additiivisia yhdyslauseita oli viisi, joista kaksi
edusti yksinkertaista additiivista ja kolme negatiivista additiivista yhdyslausetta. Yhden
yhdyslauseen tulkituin kontrastiiviseksi.

Ensimmäinen Eetun *ja*-esiintymä oli syyskuun tunnilla, jossa hän rinnasti lau-
seenosia toisiinsa (A1.1). Toisessa esimerkissä (A5.3) Eetu listaa samankaltaisia ele-
menttejä rinnastaen ne samanarvoisiksi lauseenosiksi. Lauseenosia yhdistettäessä ja
luo additiivisen suhteen rinnastettavien osien välille

A1.1	01	ää ma tahan is::tuda tämä ja (.) soitta.
	01	O niin. (.) että mikä on sun ruuansulatuselimistö piirrä ton mallin mukaan piirrä,
A5.3	02	Eetu pitääks teha maksa ja maha ja peräsuoli ja louhusuoli.
	03	O joo,
	04	joo koko suolisto.

Additiiviset yhdyslauseet esiintyivät marraskuussa ja tammikuussa. Esimerkissä
B3.1 Eimar selostaa välitunnilla tapahtunutta kaatumista ja esimerkissä B3.2 selostaa
puheenaiheena olleen Prisman sijaintia opettajalle ja rinnastaa *ja*-konjunktioilla 'mei-
dän' sijainnin Prisman sijaintiin. Eimar toistaa konjunktioita *ja* kummassakin esiintymäs-
sä ja niiden välillä esiintyy pieni tauko. Tauoilla voidaan hankkia miettimisaikaa, varsin-
kin jos konjunktio esiintyy ennen taukoa; tällöin se ikään kuin varaa vuoroa ja ilmaisee,
ettei oppilas ole vielä lopettanut vaan jatkoa on vielä tulossa. Se, että S2-oppija oppii
käyttämään konjunktioita on merkittävä kielellinen resurssi: niillä oppija saa lisää aikaa
sanojen etsimiseen tai ilmaisun muotoiluun menettämättä puheenvuoroa. Esimerkissä
A4.4 Eetu tuo *ja*-konjunktioita seuraavassa lauseessa lisää tietoa edelliseen lauseeseen
liittyen:

B3.1	01	opettaja there was icy siellä oli (.) siel- siellä oli jäätä (.) oli ee (.) ee (.) paljon ja (.) ja ee (0.7) eeh (0.7) we just failed.
B3.2	01	ee (.) e like we're just it ee näin ja (.) ja Prisma on näin.
A4.4	01	minulla on kaksisata pari sukkia. (.) ja päivässä mene kolme pari.

Eräs additiivisen suhteen alalaji on negatiivinen additiivinen suhde, jota ilmaistaan liitepartikkelilla *-kä*; se liittyy kieltoverbiin ja toimii tällöin myös konjunktiona (esim. *eikä, enkä, etkä*) (VISK § 126). Se on siis liitekonjunktio jonka merkitys on *'ja ei'*. Puhutussa kielessä on yleinen myös *ja ei* -rakenne (esim. ei lihaa ja ei myöskään kalaa) mutta esimerkiksi Kielitoimiston ohjepankki (2015) suosittelee *eikä* -muotoa sen neutraaliuden vuoksi. Eetun puheessa esiintyi kaksi *ja ei* -rakennetta, ensimmäinen helmikuussa (A5.6) ja toinen maaliskuussa (A5.15) ja oppilas B:n puheessa se esiintyi kerran (B4.2).

A5.6	01	Eetu	opettaja.
	02		aga miksi hänellä on kaksi terotinta.
	03	O	kuule sullakin on aika monta kumia ja kynää ja (---).
	04	Eetu	no se on mun minun mun ostettu kumi on se.
	05		tuo on koulun kumi (.) terotin on hänellä kaksi ja hän ei anna niitä.
	06	O	hänhän ei ole niitä vienyt kotiin eikä hukannut.
	07	Eetu	Ei hän anna meile.
A5.15	01	AVS2	joo mutta usko tai älä nii siel on joku kattomassa jos te meette sinne tekemään niin te jätte kiinni.
	02	Eetu	ei jää me olemme viisi kerta tehnyt ja ei mitää on tapahtunut.
B4.2	01	O	(oppilaan nimi) mitä tapahtuu jos (.) veri ei mene tänne?
	02	Eimar	sit se lähee:: lähee:: (.) öö, (.) (--)
	03	Eetu	iiö krök. (exclamation)
	04		jalka mene mustaksi.
	05	O	joo (.) se kuolee.
	06		tulee kuolio,
	07	Eimar	joo. (.) ää sinä en saa tätä::.
	08	O	mm sit se otetaan pois
	09	Eetu	jos et sä saa. (.) minulla on ollut.
	10	Eimar	sinä en saa tehdä niin. (.) see. (.) lähtee nii. (.) näin. (.) ja sinä en (.) en saa (tätä (.) hästi.)

Suomen kielen kieltoasana *ei* taipuu persoonittain niin tavallisessa käytössä kuin konjunktioikäytössäkin. Konjunktio sanasta luodaan liittämällä kieltoverbiin liite *-kä*, jolloin konjunktio- ja kieltomuotoja ovat *enkä, etkä, eikä, emmekä, ettekä* ja *eivätkä*. (Kielitoimiston ohjepankki, 2015). Viron kielessä käytetään taipumatonta partikkelia *ega* ('eikä'), vaikkakin puhutussa kielessä käytetään myös muotoa *"ja ei"*.¹ Näin ollen *eikä*-liitekonjunktio on toimintatavaltaan tuttu oppilaille omasta äidinkielestä. Toinen asia

¹ Viron kielen kysymyksissä konsultoin Maili Nurmea.

on kuitenkin se, ovatko oppilaat vielä edistyneet niin pitkälle kielitaidossaan, että he ovat tiedostaneet tai edes alkaneet reflektoida mahdollisia samankaltaisuuksia. Oppilaat eivät ilmeisesti ole vielä oppineet yhdyskonjunktion rakentamista ja soveltamista puheessa. Jotta vironkielinen oppija alkaisi käyttää muotoja *enkä, etkä, eikä, emmekä, ettekä, eivätkä*, hänen on opittava ensin negaatioverbin persoonataivutus, opittava soveltamaan sitä lauseyhteyksiin, sitten opittava 'ja ei' -tyypin muuntaminen yhdyskonjunktiksi ja muistettava vielä yhdyskonjunktion käytössä persoonataivutus.² Tutkimieni oppilaiden puheessa ei esiinny yhtään *-kä*-liitekonjunktia, joten niiden oppimisen havainnointi jää tämän tutkimuksen ulkopuolelle.

Ja-konjunktilla luotiin eniten temporaalisia yhdyslauseita, joista yksi oli oppilas Eimarin tuottama ja loput Eetun lauseita. Temporaalisessa yhdyslauseessa konjunktion yhdistämien lauseiden välillä on aikasuhte: tilanteet voivat olla keskenään samanaikaisia ja toinen niistä voi olla toista aiempi tai myöhempi (VISK § 1121). Liekon (1994, s.178) mukaan temporaaliset yhdyslauseet voidaan jakaa kahteen, eli niiden tapahtumat voivat olla joko samanaikaisia tai peräkkäisiä. Temporaalisen lauseen määrittäminen oli haastavaa, sillä useimmiten lauseet ovat temporaalisia siten, että niissä kerrotaan asiantiloista ja tilanteista, jotka aina sijoittuvat aikaan. Määrittelin temporaaliksi lauseiksi ne lauseet, joissa *ja* yksiselitteisesti luo temporaalisen suhteen liitettyjen propositioiden välille, eikä niihin liity muita ilmeisiä semanttisia merkityksiä.

Useimpien oppilaiden puheessa esiintyneiden temporaalisten lauseiden välillä oleva suhde on peräkkäinen (kuusi yhdeksästä), jossa ensin esitetty propositio tapahtuu ennen toista. Seuraavaksi esimerkit kahdesta yhdyslauseesta, joista ensimmäisen (A5.2) tapahtumat ovat samanaikaisia ja toisen (B3.1) peräkkäisiä. Esimerkissä A5.2 Eetu kuvailee tilannetta, jossa toinen oppilas pitää kiinni kädessä ja haluaa samanaikaisesti heittää sillä kolmatta oppilasta. Toisessa lausumassa (B3.1) Eimar kertoo tarinaa, jossa tapahtumat etenevät kronologisesti *ja*-konjunktion merkitessä uuteen tapahtumaan siirtymistä.

A5.2 01 opettaja hänellä on kiinni kädessä ja hän haluaa heittää Radimiri.

B3.1 01 opettaja there was icy siellä oli (.) siel- siellä oli jäätä (.) oli ee (.) ee (.) paljon ja (.) ja ee (0.7) eeh (0.7) we just failed.

² Kiitokset Maria Ahlholmille tärkeästä huomautuksesta!

Kalliokosken (1989, s.181) tutkimuksessa puheessa esiintyviä rinnastuskonjunktioita sisältävät vuorot olivat usein kertomuksen osia: rinnastuskonjunktioilla ja yhdistettiin ajallisesti toisiaan seuraavia tapahtumia toisiinsa. VISK (§ 814) kutsuu *ja sitten* - sanaparia liittokonjunktioomaiseksi, kun taas Kalliokoski kuvailee sitä ennemminkin diskurssipartikkeliksi siksi, että se yhdistää suurempia tekstinosia toisiinsa. Joka tapauksessa *sitten* korostaa tapahtumien kronologista aikasuhdetta. (Kalliokoski, 1989, s.172.) Kun puhuja kertoo, että 'ensin tapahtui näin, ja sitten näin', ei jää arvailujen varaan että jälkimmäinen lause tapahtui ensimmäisen jälkeen. Viisi temporaalisista lauseista oli ja sitten-lauseita:

- A4.8** 01 aii:: siel menee verta? (1.9) ja sitte::n (0.8) tonne menee verta?
- A5.11** 01 ma haluan sy- välitunti ja sitten syömää.
- A5.13** 01 sitten mene vähän sinnepäin. Sitten sa näet tota missä on (.) tämmöne sihuke (.) harmaa asia siellä ylhäällä. (.) ja sitten siellä alhaalla on kivejä.
- A5.21** 01 kaapista. hän oli noin kaikki paikat etsis. (.) ja sitten hän löydäsi nää tulitikut.
- A6.3** 01 ma löikan ne noin j-ja liiman ja sitten on kahepoolne.

Adversatiivinen suhde perustuu temporaaliseen: siinä esitetään kaksi asiantilaa, jotka ovat paitsi vastakkaisia keskenään myös aikasuhteessa toisiinsa (Lieko, 1994; VISK 1121). Eetun puheessa esiintyi yksi yhdyslause, jossa *ja* loi adversatiivisen, tarkemmin sanoen kontrastiivisen suhteen: hän tuo esille kontrastin oman ja muiden oppilaiden toiminnan välillä. Eetu sanoo itse tehneensä kaksi asiaa puolessa tunnissa, kun taas toiset tekevät yhtä asiaa tunnin:

- A5.12** 01 näe kato ka- ma teen kaksi asia yhe- (.) puolella tunnilla ja toiset teevät yhte asia tunti.

Aineistossa esiintyi kaksi yhdyslauseetta, jotka koostuivat useammasta kuin kahdesta toisiinsa yhdyslauseesta. Toinen näistä luotiin konjunktioilla *ja* ja sanaparilla *ja sitten* (A6.3). Kyseinen lause esiintyi maaliskuun oppitunnilla: siinä Eetu selostaa sijaisopettajalle haluavansa kaksi eriväristä paperia voidakseen tehdä työstä kaksipuolisen.

	01	Eetu	vihreä ja pinkki. (.) ma panen siit,
	02	SO	ensin (.) ensin tehdään (--)
A6.3	03	Eetu	ma löikan ne noin j- ja liiman ja sitten on kahepoolne.
	04	SO	(--) ensin tehdään yksi.
	05	Eetu	mää äh?

Kuten alussa toin esille, *ja* määritellään additiiviseksi konjunktiksi, joka luo additiivisia suhteita, jotka eivät ole riippuvaisuussuhteessa keskenään (VISK § 817, § 1091, VISK § 1121). Eetun ja Eimarin kielessä sitä käytetään useissa muissakin semanttisissa merkityksissä – temporaalinen yhdyslause oli yleisin *ja*-yhdyslauseityypeistä. Seuraavaksi yleisin oli additiivinen *ja*, ja yksi *ja* asetti kaksi asiaa kontrastiin luoden kontrastiivisen suhteen propositioiden välille.

6.3.3 Kun-yhdyslauseet

Kun-konjunktia kuvataan usein nimenomaan temporaaliseksi konjunktiksi eli konjunktiksi, jolla ilmaistaan jonkinlaista aikasuhdetta (Herlin, 1998, s.10). *Kun*-yhdyslauseita löytyi yhteensä 14. Aineiston *kun*-konjunktilla luodut yhdyslauseet olivat temporaalisia (A5.4 - *ma olin englantissa kun te teitte sen.*), kausaalisia (B5.2 - *no minä en näe kun kaikki on etessä.*) ja spesifioivia (A5.1 - *tarkotaks se jotaki ku täällä niitä ei oo.*). *Kun*-konjunktin käyttö oli hyvin temporaalispainotteista: yhdeksän kaikista *kun*-yhdyslauseista oli temporaalisia. Kausaalisia yhdyslauseita löytyi kaksi ja spesifioivia yksi.

Temporaaliset *kun*-yhdyslauseet ilmaantuivat kummankin oppilaan puheeseen tammikuun tunnilla, ja myöhemmin niitä esiintyi myös helmi- ja maaliskuun tunneilla. Useimpien *kun*-yhdyslauseiden propositiot ovat samanaikaisia (A4.3 - *yksi kerta ku ma pieni olin mu süda käis tők tōktōk tők tōktōk tők tōktōk (.) noin.*), kun vain neljän yhdyslauseen propositiot ovat peräkkäisiä eli kronologisia niin, että toisen lauseen tapahtuma seuraa ensimmäistä lausetta (A6.6 - *opettaja ku ma saan valmis tän voiks ma pelaa plasteliini.*). Sitten esiintyi kolmessa *kun*-lauseessa. Kahdessa tapauksessa se eksplikoi tapahtumien temporaalisuutta ja kronologiaa (A4.12 ja A4.13). Näissä esimerkeissä Eetu kuvailee jotakin, mitä hän sanoo heidän tulevan tekemään välitunnilla sen sijaan, että heittäisivät lumipalloja ja antaisivat lumipesuja. A4.12 on ensimmäinen yhdyslause, jossa esiintyy useampi konjunktio - aikaisemmin kaikissa yhdyslauseissa on esiintynyt vain yksi konjunktio yhdistämässä kahta lausetta. Kolmannessa tapauksessa (A5.17) *sit-*

ten ei kuitenkaan merkitse kronologiaa vaan A käyttää sitä *silloin*-sanon paikalla ilmaisemassa mennyttä ajankohtaa. Eetu kertoo siinä milloin oli ensimmäinen kerta, kun he tekivät jotakin kiellettyä (aineistosta ei selviä tarkemmin, mikä oli kiellettyä). *Sitten* -sana esiintyy Eetun puheessa usein, tässä tapauksessa hän yleistää sen käytön liian laajalle ja erehtyy käyttämään sitä kuvaamaan menneen tapahtuman ajankohtaa.

A4.12	01	Eetu	mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.
	02	AVS1	muuten jättä mun kans tänne,
	03		jälkkää
	04	Eetu	äh ää oota mikrofoni. (muutama rivi poistettu)
A4.13	05	Eetu	kun kuka on maassa sitten (---)
A4.14	06		kato. (.) kun kuka on maassa. (0.7) kato. (.) kun kuka on maassa teemme te- (---)
	07		(--) päälle,
A5.17	01		kun loma alkoi sitten oli ensin- (.) VALMI::S.

Eimarin puheesta löytyi kaksi kausaalista ja kaksi temporaalista *kun*-esiintymää. Kausaalisuus ja temporaalisuus ovat usein vaikeasti erotettavissa toisistaan (Lieko, 1992, s.120) varsinkin *kun*-konjunktion tapauksessa, sillä suomen kielessä sitä käytetään osoittamaan kumpaakin suhdetta. B4.3 ja B4.4 on tulkittu temporaalisiksi yhdyslauseiksi, vaikka lauseisiin liittyy kausaalinenkin vivahde. Selvemmin kausaalisia esimerkkejä ovat B5.2 ja B5.3. Helmikuun tunneilla Eimar ei tuota paljoa puhetta mutta kaksi puheenvuoroista sisältää kuitenkin kausaalisen *kun*-kytkennän. Eimar protestoi kahteen kertaan ensin yleisesti suuntaamatta sitä erityisesti kenellekään (B5.2) ja seuraavan kerran hän kohdistaa sen opettajalle (B5.3). *Kun* luo kausaalisen suhteen siksi, että *kun*-konjunktioilla alkava sivulause esittää syyn *kaikki ovat edessä* päälauseessa olevalle seurauksella *minä en näe*. Kausaalisuuden jälkimmäisissä tapauksissa vahvistaa huomio siitä, että *kun*-konjunktio voidaan korvata perustelevalle konjunktioilla *koska* ilman, että sen merkitys muuttuu (*minä en näe kun kaikki on edessä* vs. *minä en näe koska kaikki ovat edessä*). *Koska* eksplikoi kausaalisuuden vahvemmin kuin *kun* siksi, että *koska*-konjunktio toimii syysuhteen ja perustelun ilmauksissa (VISK § 1129), kun taas *kun* on merkitykseltään väljempi ja toimii monissa semanttisissa merkityksissä.

B4.3	01	Eimar	opettaja miksi me kuolemme kun ai- aivot kuolee. (.) sytän sytän on kaikken (.) noh. (.) sy-
	02	O	sydän voi lyödä mut aivot ei (0.6) reagoi (.) joo
B4.4	03	Eimar	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on sie, bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää aivo,
	04		siis tekib. (.) nii kun,
	05	O	nii ku sii- jos sydän ei (.) anna (.) verta aivoille nii silloin me kuolemme (.) mutta sitten
B5.2	01		no minä en näe kun kaikki on etessä.
B5.3	01		opettaja minä en näe kun on Paulo Angelo on edessä:: mm::,

Kausaalisessa käytössä *kun* osoittaa syy-seuraussuhteen yhdistämiensä elementtien välillä. Esimerkissä A6.9 *kun* aloittaa vuoron ja luo puitteet lauseen lähtötilanteen eli syyn (*kun ei ole aurinkoa*) ja seurauksen (*sitten he kuolee*).

A6.8	01	Eetu	tänään on se päivä että ne kuolevat siellä,
	02	SO	ei NE kuole,
A6.9	03	Eetu	kun ei ole aurinko sitten he kuolee.

Spesifioivassa yhdyslausetyyppissä jotakin ensimmäisessä lauseessa esiintyvää tarkennetaan seuraavassa lauseessa (Lieko, 1994, s.173). Spesifioivassa *kun*- esiintymässä lause ”kun täällä niitä ei oo” on tarkentava sivulause, joka spesifioi mihin päälauseessa esitetyn kysymyksen pronomini ”se” viittaa. Puhutussa kielessä *kun* voi hyvin toimia merkitsemässä lausetta, jossa tarkennus esitetään, vaikka kirjoitetussa kielessä oikea konjunktio olisi ennemmin *että* (spesifioiva *että*-lause: ’tarkoittaako se, että täällä ei ole niitä, jotain’).

A5.1	01	Eetu	tarkotaks se jotaki ku täällä niitä ei oo.
	02	T1	ei:: kai se mitään kyllä sen pitäis ihan kunnossa olla,
	03		joo,
	04	Eetu	täällä ei oo nii niitä. näe kato.
	05	T1	joo ne on vähän eri näköiset no onkohan toi,
	06	Eetu	vaihtamme.
	07		haluan toisia.
	08	T1	heh kyllä ne kuul- kyllä ne kummatkii toimii.

6.3.4 Että-yhdyslauseet

Että on syntaktiselta kannalta yleiskonjunktio, koska sillä ei ole omaa merkitystä kuten adverbiali- ja rinnastuskonjunktioilla. *Että* kertoo lauseiden välisestä suhteesta vain sen, että se on liittyy toiseen lauseeseen. (VISK § 819.) Lisäksi se voi toimia liittokonjunktion osana (esim. *sekä että*). Konjunktioilla *että* luotiin tammikuusta lähtien se-

manttiselta tyypiltään spesifioivia *että*-lauseita, kehysliitoksia ja yksi kausaalinen (konsekutiivinen) yhdyslause. Kymmenestä yhdyslauseesta kuusi oli kehysliitoksia, kolme spesifioiva tapauksia ja yksi kausaalinen. Aineistosta löytyi myös yksi lause, jossa konjunktio *että* on ylimääräinen ja viittaa mahdollisesti konjunktoiden liiakäyttöön.

Spesifioiva lauseyhdistys esiintyi ensimmäisenä *että*-konjunktioilla luoduista yhdyslauseista. Siinä jotakin ensimmäisessä lauseessa esitettyä tarkennetaan toisessa lauseessa esimerkiksi tarkentamalla tai laajentamalla (Lieko, 1994, s.173). Sen yksi alalaji on spesifioiva *että*-lause, jossa tarkentavan lauseen aloittaa konjunktio *että*. Näitä esiintyi aineistossa kolme kappaletta, kaikki Eetun puheessa. Ensimmäinen (A3.1) esiintyi jo marraskuussa, toinen (A4.12) tammikuussa ja kolmas maaliskuussa (A6.8). Kaikissa tapauksissa *että* lupaa selityksen päälauseen propositiolle ja liittää ne syntaktiseksi ja semanttiseksi kokonaisuudeksi. Ensimmäisessä esimerkissä A3.1 Eetu yrittää selittää luokassa olleelle tutkijalle, että he pystyvät nauhoittamaan elokuvia jotta he voivat katsoa niitä myöhemmin ja toisessa (A4.12) Kolmannessa esimerkissä A6.8 *että* aloittaa sivulauseen, joka spesifioi yhdyslauseen ensimmäistä lausetta eli selittää mitä sinä päivänä tapahtuu.

A3.1	01	Eetu	tuo oli tuo. (.) meil- (.) meil on tuo et sa paned tuo et. (.) nagu,
	02	T1	nauhottaa
A3.2	03	Eetu	et, (.) copying it. (.) then I can look it after.
	04	T1	nii
	05		nii nauhottaa se on suomeksi nauhottaminen

A4.12 mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.

A6.8 tänään on se päivä että ne kuolevat siellä,

Kehysliitos (*frame construction*) koostuu kahdesta propositiosta, joista toinen kehystää toista (Lieko, 1992, s.232). Kehysliitossa ensimmäinen propositio taustoittaa toista ja kertoo jotakin puhujan tai toisen henkilön suhtautumisesta toisen lauseen sisältöön (Lieko, 1994, s.171). Kehysliitos esiintyi ensimmäistä kertaa helmikuun tunnilla eli jokseenkin myöhään kevätlukukaudella. Tammikuussa kehysliitosrakenteita esiintyi vain Eetun puheessa, mutta helmikuussa myös Eimar tuottaa yhden kehysliitoksen. Kehysliitoksia esiintyi yhteensä kuusi kappaletta ja ne rakentuivat verbien *haluta* (2), *sanoa* (3) ja *nähdä* (1) ympärille:

- A5.9** ma haluan että hänellä on asiat huonosti. sakset.
A6.4 hän sanosi että hän tuli potkulautalla kouluun.
B6.1 ma näe- (.) ma näen et siin, (.) siin oli mitä,

Kausaalinen suhde eriytyy edelleen temporaalisesta suhteesta, ja se osoittaa syy-seuraussuhdetta. Eetun kausaalinen *että*-lause on tarkemmin tarkasteltuna konsekutiivinen eli seuraussuhdetta esittävä. (Lieko, 1994, s.172.) Konsekutiivinen suhde eroaa yksinkertaisesta kausaalisesta suhteesta siinä, että yksinkertainen kausaalinen suhde painottaa syytä kun taas konsekutiivisen suhteen pääpaino on seurauksessa. Eetun konsekutiivisessa lauseessa tämä selittää jossakin olleen niin paljon kiviä että *tuo ei enää saanut kiviä tulemaan pois*:

- A5.14** sitten siellä oli noi::n (.) paljon kivejä että tuo enää ei saanut (.) tulla (.) kivejä pois.

Yhden lauseen että liittyy mahdollisesti L2-kielen tutkimuksessa tuttuun ilmiöön eli liiakäyttöön, jossa L2-oppija yleistää jonkin opitun rakenteen tai piirteen konteksteihin, joihin se ei kuulu. Esimerkissä A6.10 Eetu ei ilmeisesti tiedä, ettei ilmaisuun *saada lupa tehdä jotain* tarvitse konjunktioita vaan yhdistää lauseenosat *saada lupa* ja *tehdä tuolla* konjunktioilla toisiinsa. Liiakäyttö on luonnollinen, kielenoppimiseen kuuluva ilmiö, joka kertoo oppijan muodostavan kieltä koskevia oletuksia ja hypoteeseja. Välillä hypoteesit johtavat korrekteihin tuloksiin kun taas välillä ne tuottavat natiiville puhujalle outoja rakenteita.

- A6.10** et saiko Rolan lupa että tehä tuolla,

Että-konjunktio oli myös mukana ensimmäisessä yhdyslauseessa, jossa käytettiin useampaa konjunktiosanaa (A4.12) ja ensimmäisessä yhdyslauseessa, joka koostui useammasta kuin kahdesta lauseesta (A5.18).

- A4.12** mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.
A5.18 aijaa. (.) ja Radimir sanoi minulle yhen asia et että Ro- (.) Rolan on ottanut kaapista asioita ja heittänyt junatien päälle. (.) joo.

6.4 Yhteenveto

Konjunktiosanojen kokonaiskuvaa katsoessa on selvää, että niiden esiintyminen oppilaiden puheessa kasvaa huomattavasti kouluvuoden aikana. Syyskuun kahdesta konjunktiosanasta määrät kasvavat 29 sanaan (helmikuu), josta määrä taas laskee 16 sanaan (helmikuu). Oppilaiden yksilölliset konjunktioikäyrät ovat hyvin erilaiset: Eetu tuottaa yhteensä 68 konjunktiosanaa koko aineistossa, kun Eimar tuottaa vain 17. Kummankin oppilaan konjunktiosanamäärät kasvavat kevätlukukauteen siirryttäessä (Eetu 19, Eimar 7), jonka jälkeen Eimarin konjunktiosanat lähtevät laskuun helmikuussa (3) ja edelleen maaliskuussa (1), ja Eetun konjunktiosanat jatkavat nousua vielä helmikuussa (26) mutta vähenevät maaliskuussa (15). Yhteensä oppilaiden puheessa esiintyi 85 konjunktiosanaa.

Ja oli yleisin konjunktiosana sekä Eetun (32) että Eimarin puheessa (8). Yhteensä se esiintyi 40 kertaa. Seuraavaksi yleisin oli *kun*, joka esiintyi Eetun puheessa 17 kertaa ja Eimarin puheessa 7 kertaa; yhteensä esiintymiä oli 24. Kolmanneksi yleisin konjunktiosana oli *että* jonka esiintymiä oli yhteensä 17, joista 16 esiintyi Eetun ja yksi Eimarin puheessa. *Mutta* esiintyi kaksi kertaa, kerran kummankin oppilaan puheessa, ja *jos* ja *tai* esiintyivät kerran Eetun puheessa. Syys- ja kevätlukukausia vertailtaessa erot ovat suuret. Lukukaudet eroavat toisistaan niin siinä, kuinka paljon ja mitä konjunktiosanoja oppilaiden puheessa esiintyy, kuin siinäkin, minkälaisissa funktioissa konjunktiot esiintyvät. Syyslukukaudella esiintyy ainoastaan sanat *ja* ja *että* sen puhekielisessä muodossa *et*. Kevätlukukauden alussa, tammikuussa, puheeseen ilmaantuvat muutkin konjunktiosanat (*kun*, *mutta*, *jos*, *tai*).

Useimmiten konjunktiosanoja käytettiin vuoronsisäisinä konjunktioina joko luomassa yhdyslauseita tai yhdistämässä lauseenosia toisiinsa. Yhdyslauseiden muodostaminen oli yleisin konjunktiosanojen tehtävä oppilaiden puheessa: yhteensä 30 konjunktiosanaa muodosti yhdyslauseita. Toiseksi yleisin tehtävä oli konjunktiosanojen toimiminen lausumapartikkelina osoittamassa puheenvuoron suhdetta aiempaan keskusteluun. Lausumapartikkelina toimi 27 konjunktiosanaa. Vain kuusi konjunktiota toimi lauseenosien yhdistäjänä ja kolme konjunktiosanaa oli vuoronloppuisessa asemassa.

Yhdyslauseet ilmaantuivat oppilaiden puheeseen ensin implisiittisinä (yksi lokakuussa ja yksi marraskuussa), ja kehittivät sitten yksinkertaisiksi yhdyslauseiksi, jotka

muodostuvat kahdesta konjunktiolla toisiinsa yhdistetystä lauseesta. Kevätlukukaudella oppilaiden puheessa esiintyy joitakin yhdyslauseita, joissa esiintyy useampi konjunktio ja yhdyslauseista, jotka koostuivat kolmesta toisiinsa yhdistetystä lauseesta. Ensimmäiset yhdyslauseet esiintyivät marraskuun oppitunnilla, jolla kumpikin oppilas pyrkii pidempään, useasta lauseesta koostuviin puheenvuoroihin. Tämän tunnin yhdyslauseiden semanttiset suhteet olivat temporaalinen, additiivinen ja spesifioiva. Syyslukukaudella yhdyslauseita esiintyi kolme kappaletta kun taas kevätlukukaudella määrä oli 36. Kaikista yhdyslauseista 16 oli temporaalisia, 6 kausaalisia, 5 spesifioivia, 5 additiivisia, 5 oli kehysliitoksia ja yksi yhdyslause oli adversatiivinen (kontrastiivinen). Semanttisten suhteiden esiintyminen Eetun ja Eimarin kielessä noudatti hieman eri järjestystä. Eetun puheessa järjestys oli seuraava: additiivinen (lauseenosat), spesifioiva että, temporaalinen, additiivinen, kehysliitos, kontrastiivinen ja kausaalinen. Eimarin tapauksessa taas järjestys oli additiivinen, temporaalinen, kausaalinen ja kehysliitto.

Additiivista lauseyhdistystä esiintyi oppilaiden puheessa viidessä lausumassa ja se tapahtui konjunktiolla *ja*. Lisäksi oppilaiden puheessa esiintyi kaksi implisiittisen lauseenosien rinnastuksen tapausta ja kolme implisiittistä lauseyhdistystä, joiden semanttinen tyyppi on myös additiivinen. Negatiivinen additiivi, joka on hieman puhdasta additiivista suhdetta kompleksisempi, esiintyi kummankin oppilaan puheessa puhdasta additiivia myöhemmin. Eimarin puheessa se esiintyi tammikuussa ja Eetun puheessa kaksi kertaa helmikuussa.

Temporaalinen yhdyslause oli yleisin yhdyslause oppilaiden puheessa ja se esiintyi ensimmäisen kerran marraskuussa (yksi esiintymä), mutta yleistyi tammikuussa (4 esiintymää) ja edelleen helmikuussa (8 esiintymää). Sitä luotiin konjunktiolla *ja* ja *kun*, jotka kummatkin esiintyvät suhteellisen tasaisesti koko vuoden ajan. Temporaalisten lauseiden konjunktiolla yhdistetyistä tapahtumista suunnilleen puolet olivat kronologisia (9) ja puolet samanaikaisia (7). Lauseenalkuisista *kun*-konjunktioista useimmat olivat temporaalisia luonteeltaan: vaikka ne eivät yhdistäneet lauseita toisiinsa, osoittivat ne kuitenkin ajankohtaa. Spesifioiva lausetyyppi esiintyi ensimmäistä kertaa marraskuussa. Yhteensä spesifioivia yhdyslauseita esiintyi viisi, joista kahdessa käytettiin konjunktiota *kun* ja kolmessa konjunktiota *että*. Spesifioivia yhdyslauseita esiintyi ainakin kerran jokaisella tunnilla marraskuusta maaliskuuhun. Kausaalinen lausetyyppi ilmaantui oppilaiden puheeseen helmikuussa. Näistä viisi oli tavallista kausaalista suh-

detta ilmaisevia yhdyslauseita ja yksi konsekutiivinen eli seurausta ilmaiseva yhdyslause. Konsekutiivisessa lauseessa konjunktiona toimi *että* ja muissa kausaalisissa lauseissa *kun*. Adversatiivisia yhdyslauseita esiintyi aineistossa vain kerran. Tässä lauseessa lauseita yhdisti konjunktio *ja*. Adversatiivinen konjunktio *mutta* esiintyi oppilaiden puheessa kaksi kertaa, mutta näissä lauseissa se toimitti vuoronalkuisen partikkelin tehtävää. Konditionaalisia yhdyslauseita ei löytynyt aineistosta lainkaan, mutta konjunktioita *jos* ja *kun* käytettiin yhdessä vastausrepliikissä (*kun*) ja lausumapartikkelina (*jos*). Konjunktio *jos* on konditionaalinen, ehtoa ilmaiseva konjunktio, kun taas *kun*-konjunktin käyttäminen konditionaalisessa tehtävässä ei ole kovinkaan tavallista, ja konjunktin konditionaalisuus olikin pääteltävissä vain kontekstista puheenvuoron ympärillä. Disjunktiiivisia yhdyslauseita ei löytynyt aineistosta, mutta disjunktiiivinen *tai* esiintyi kerran aineistossa vuoronalkuisena partikkelina. Kehysliitos oli yksi myöhäisimmistä semanttisista joka ilmaantui oppilaiden puheeseen. Ensimmäiset kolme esiintymää löytyivät helmikuulta ja seuraavat kolme maaliskuulta. Kehysliitokset rakentui-
vat verbien *haluta*, *sanoa* ja *nähdä* ympärille. Vain yksi esiintymistä (maaliskuu) oli Eimar-
in ja loput Eetun.

7 Pohdintaa

Tutkimukseni sijoittuu toisen kielen oppimisen viitekehykseen ja tuo esille uutta tietoa valmistavassa opetuksessa tapahtuvasta kielenoppimisesta. Tulokset viittaavat siihen, että oppijat oppivat vähintäänkin muutamia erilaisia konjunktiosanoja valmistavan opetuksen aikana ja käyttävät niitä ensin lausumapartikkeleina ja sitten yhdyslauseissa. Kielessä esiintyvät konjunktiot olivat aineistossani yksinkertaisia yleiskonjunktioita, jotka sopivat monenlaisiin konteksteihin merkitsemään monenlaisia semanttisia merkityksiä. Eetun ja Eimarin konjunktiosanojen käytön erot on kuitenkin otettava huomioon: Eetu, joka on puheliaampi oppilaista, tuottaa huomattavasti enemmän konjunktiosanoja, jotka toimivat sekä lausumapartikkeli- että konjunktioitehtävissä. Näyttää siltä, että Eetu myös edistyy lukuvuoden aikana pidemmälle konjunktioiden käytössä eli yhdyslauseiden muodostamisessa kuin Eimar. Konjunktioiden, kuten kielen oppiminen yleensä, voikin tapahtua eri aikataulussa ja järjestyksessä eri oppijoiden kohdalla. Tutkimuksessani pääsin käsiksi vain oppilaiden performanssiin eli siihen konjunktioaineistoon, jonka he tuottavat suullisesti luokan vuorovaikutuksessa – enimmäkseen vuorovaikutuksessa opettajan kanssa – ja konjunktiokompetenssista tiedämme vain sen, mitä voimme tulkita performanssin perusteella (Abrahamsson, 2009, s.16). Osa oppilaiden kompetenssista on hyvin voinut jäädä tulematta esiin osittain siksi, että suomenkieliset puheenvuorot ovat lähes poikkeuksetta opettajan ja oppilaiden välisiä ja osittain myös siksi, ettei aineistoni kattanut kun vain kuusi oppituntia koko lukuvuodelta: suuri osa kielestä on siis jäänyt havainnoimatta.

Konjunktiot itsessään eivät ole kompleksisia, vaan kompleksisia niistä tekevät ne kontekstit, joissa ne esiintyvät. Konjunktioilla on erilaisia semanttisia merkityksiä, mutta se, miten tiukasti konjunktiot ovat sidottuja tiettyihin merkityksiin, vaihtelee. Bloom ym. (1980) totesivat tutkimuksessaan, että lapset käyttivät ensin yleiskonjunktioita *ja* muodostamaan erilaisia semanttisia suhteita, ja siirtyivät käyttämään spesifimpiä, suhteita eksplikoivia konjunktioita vasta vähitellen. Saman huomion konjunktioiden spesifioitumisesta kielenkehityksen myötä ovat tehneet useat muut tutkijat (Hudson & Shapiro, 1991, s.104 ja siinä mainitut lähteet). Aineistoni antaa viitteitä siitä, että sama ilmiö näkyy toisen kielen oppijoiden kielenkehityksessä: sekä konjunktio *ja* että *kun* merkitsivät muitakin kuin niiden tyypillisimpiä semanttisia suhteita. *Ja-*

konjunktiota pidetään yksinkertaisimpana konjunktiona oppia ja käyttää, sillä siihen liittyy vähiten syntaktisia ja semanttisia rajoituksia, kun taas esimerkiksi konjunktiosanat *tai* ja *vai* taas eivät toimi osoittamassa muita kuin disjunkttiivisia suhteita. Tämän valossa on selvää, että *ja* on helpompi ottaa käyttöön kielessä kuin esimerkiksi *tai*, sillä se toimii useammassa yhteyksissä kuin muut, spesifimmät konjunktiot. Aineistoni näyttää, että valmistavan opetuksen oppilaat eivät ensimmäisen kouluvuoden aikana opi käyttämään kovinkaan spesifejä konjunktioita. Kaikkia oppilaiden yhdyslauseissa käyttämiä konjunktioita (*ja*, *että*, *kun*) on kuvailtu jonkinlaisiksi yleiskonjunktioiksi (Bloom ym., 1980; Herlin, 1998; VISK § 819).

Lähestyin semanttisia merkityssuhteita tutkimalla sitä, millä konjunktioilla niitä merkitään. Toisen kielen oppimisen kontekstissa kiinnostavaa ei mielestäni ole se, minkälaisia semanttisia suhteita oppijat muodostavat missäkin kielen oppimisen vaiheessa vaan ennemminkin se, minkälaisilla konjunktioilla nämä niitä merkitsevät. Semanttisten suhteiden esiintymisjärjestyksestä ja niitä merkinneistä konjunktioista ei näin pienen aineiston perusteella ole mahdollista vetää sen suurempia johtopäätöksiä, mutta tuon kuitenkin esille muutaman huomion, jotka tein omasta aineistostani. Syyskuussa esiintyi pelkkää additiivista lauseenosien rinnastamista ja konjunktio *ja* oli ainoa tällä tunnilla esiintyvä konjunktio. Lokakuussa Eetu loi yhden implisiittisen yhdyslauseen, johon sopisi monet eri konjunktiot, jonka vuoksi sen tarkka merkitys jää kuulijan tulkittavaksi. Marraskuussa oppilaat loivat konjunktioilla *ja* ja *et* additiivisen, temporaalisen ja spesifioivan yhdyslauseen – yhden kaikkia. Lisäksi Eimarin puheessa esiintyi yksi implisiittinen yhdyslause, jonka propositioiden välinen semanttinen suhde oli adversatiivinen. Tammikuussa esiintyi additiivisia ja temporaalisia yhdyslauseita ja yksi spesifioiva yhdyslause. Tammikuussa esiintyi myös ensimmäinen useammasta kuin kahdesta lauseesta koostuva yhdyslause. Helmikuussa esiintyi uusina yhdyslausetyyppinä kausaalisia yhdyslauseita, kehysliitoksia ja yksi adversatiivinen yhdyslause, joka luotiin konjunktioilla *ja*. Maaliskuussa esiintyi kehysliitoksia ja yksi kausaalinen ja yksi spesifioiva yhdyslause.

Huomionarvoista on se, että ensimmäiset yhdyslauseet tammikuuhun asti olivat additiivisia, temporaalisia ja spesifioivia. Kausaaliset suhteet, kehysliitokset ja ensimmäinen eksplisiittinen adversatiivinen yhdyslause esiintyivät vasta helmikuun tunnilla. Kaikki nämä suhteet luotiin samoilla konjunktioilla, jotka esiintyivät ensimmäisen

kerran marraskuun ja tammikuun tunneilla. Oppilaiden kielitaidon kehittyessä nämä luultavasti löytävät uusia konteksteja ja tehtäviä, joihin he ovat huomanneet pystyvän-
sä soveltamaan aiemmin oppimiaan konjunktioita. Kausaalisia yhdyslauseita luotiin
enimmäkseen konjunktioilla *kun*, eikä koskaan konjunktioilla *koska*, joka toisi voimak-
kaammin esille kausaalisuutta perustelemalla tai korostamalla syy-seuraussuhdetta. Spesifioivissa yhdyslauseissa oppilaat käyttivät konjunktioita *että* ja *kun* eivätkä esi-
merkiksi pronomineja *joka* tai *mikä*. Aineiston ainoassa eksplisiittisessä adversatiivises-
sä yhdyslauseessa Eetu käyttää konjunktioita *ja* eikä esimerkiksi konjunktioita *kun* tai
kun taas. Tahvanaisen tutkimuksessa kävi ilmi, että huhtikuussa oppilaat aloivat muo-
dostamaan yhdyslauseita konjunktioilla *mutta*, mutta tämä huomio jää oman tutkimus-
aineistoni ulkopuolelle.

Tahvanainen (2017) huomasi *mutta*-sanana partikkelimaisen käytön edeltävän
sen konjunktioikäyttöä. Tein saman huomion omassa tutkimuksessani: osa konjunki-
tioista (*mutta*, *jos* ja *tai*) esiintyvät vain vuoronalkuisina partikkeleina, eikä yhdyslause-
käyttöä esiinny aineistossani lainkaan. *Mutta*- ja *tai*-esiintymissä Eetu käytti partikkelia
normienmukaisissa konteksteissa, joka näyttää sen, että Eetu ymmärtää, minkälaisia
merkityksiä partikkeleilla esimerkiksi voi luoda. *Tai* osoitti korjausta edellisessä lau-
seessa esitettyyn toteamukseen, ja *mut* esitteli Eetun puheessa uuden näkökulman,
kun taas Eimarin puheessa se osoitti kontrastiivisuutta edelliseen puheenvuoroon. Tä-
mä viittaa siihen, että oppilaat ymmärtävät jo konjunktiosanojen merkityksiä, mutta he
eivät vielä ole siirtyneet yhdyslauseiden muodostamiseen kyseisillä konjunktioilla. Pu-
hutussa kielessä ei välttämättä ole mielekästä tutkia vain kokonaisia yhdyslauseita, sillä
usein puheessa on normaalia ja toimivaa vastata esimerkiksi kysymykseen vain sivulau-
seella, kun taas kokonaisella lauseella vastaaminen saattaa vaikuttaa formaalilta ja in-
formaation turhalta toistamiselta. Barako Arndt ja Schuele (2013) tutkivat lasten
kompleksia syntaksia kompleksisten lauseiden sijaan siksi, että heidän mielestään
myös sivulauseet yksittäisinä vuoroina puheessa kertovat lapsen kompleksisten raken-
teiden kompetenssista. *Jos*-partikkeli esiintyi yhden kerran, mutta eräässä *kun*-
esiintymässä Eetu kontekstin perusteella pyrki luomaan konditionaalisen lauseen ereh-
tyen kuitenkin käyttämään väärää partikkelia. Konjunktoiden ensiesiintymät eivät vielä
tarkoita, että oppija on sisäistänyt konjunktin käytön. Se kertoo kuitenkin, että oppi-
laalla on jonkinlainen teoria siitä, miten konjunktioita käytetään ja että tämä on alkanut

soveltamaan tätä omaan puheeseensa. Konjunktiosanojen esiintyminen vuoronalkuisina partikkeleina vaikuttaa edeltävän yhdyslauseiden muodostamista samoilla partikkeleilla sekä minun että Tahvanaisen (2017) tutkimuksissa. Syytä siihen on näin pienten tutkimusten perusteella vaikea esittää, joten lisätutkimus aiheesta on tarpeellista ilmiön perusteellisemmän ymmärryksen saavuttamiseksi.

Suomessa valmistavan opetuksen pituus vaihtelee: perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelmassa asetettu tuntimäärä vastaa puolta vuotta valmistavassa opetuksessa, mutta pituus vaihtelee kuudesta yhdeksään kuukauteen (OECD, 2006, s.131-132) kunnasta riippuen. Helsingissä enimmäispituudeksi määritellään vuosi (Helsingin kaupungin nettisivut, luettu 28.3.2019). Tutkimukseni aineistossa yhdyslauseet eli kielen kompleksisemmat rakenteet alkoivat ilmestymään marraskuussa eli kahden-kolmen kuukauden jälkeen siitä, kun oppilaat aloittivat valmistavassa opetuksessa. Kuudes valmistavan opetuksen kuukausi oli helmikuu, ja tällöin oppilaiden kaikki aineistossa käytetyt konjunktiot ja lausumapartikkelit olivat jo esiintyneet. Helmikuussa oppilaat alkoivat jo muodostamaan muutamia monilauseisia yhdyslauseita, mutta puheenvuorot olivat lähes aina suunnattu opettajalle. Kuusi kuukautta valmistavassa opetuksessa kuulostaa lyhyeltä ajalta – ja sitä se onkin, onhan oppilaiden kielitaito vasta aluillaan valmistavan opetuksenkin loputtua – mutta oppilaat hyötyisivät luultavasti runsaammasta kontaktista suomenkielisten oppilaiden kanssa aivan valmistavan opetuksen alusta lähtien. Tutkimukseni perusteella näyttää siltä, että kompleksiset rakenteet alkavat esiintymään syyslukukauden loppupuolella ja yleistymään kevätlukukaudella. Valmistavan opetuksen lopussa oppilaiden kieli alkaa kompleksistumaan. Tässä vaiheessa viimeistään oppilaat hyötyvät varmasti siitä, että kohdekieltä kohdataan enemmän ja vaihtelevissa tilanteissa ja kielikonteksteissa. Siksi yleisopetukseen siirtyminen on luultavimmin oppilaille hyödyksi tässä kielenkehityksen vaiheessa. Toisaalta on selvää, että yhdyslauseet ovat vasta kehittymässä ja konjunktiorepertuaari tulee laajenemaan mitä enemmän oppilaat pääsevät kieltä kokeilemaan ja kuulemaan. Jonkin ajan päästä oppilaiden käyttämät konjunktiot ovat varmasti moninaisemmat kuin mitä valmistavan opetuksen aikana on tullut esille.

Tutkimukseni luultavasti on tuonut esille enemmän kysymyksiä kuin vastauksia ja se on herättänyt erilaisia ajatuksia jatkotutkimuksesta. Aloittaessani tutkimusta olin oikeastaan kiinnostunut vain siitä, mitä konjunktioita ja missä konteksteissa oppilaat

niitä käyttävät, mutta mitä pidemmälle tutkimuksessa etenin, sitä enemmän minua alkoi kiinnostaa juuri yhdyslauseiden muodostaminen. Yksi jatkotutkimusmahdollisuus olisi tutkia yhdyslauseiden kehitystä valmistavassa opetuksessa ottaen huomioon kaikki mahdolliset yhdyslauseet. Konjunktioilla muodostetut yhdyslauseet eivät anna koko kuvaa yhdyslauseista. Toisaalta olisi mielenkiintoista laajentaa otosta ja tutkia useampia valmistavan opetuksen oppilaita eri kouluissa ja kunnissa. Informanttieni konjunktioiden käyttö erosi toisistaan määrällisesti ja laadullisesti niin, että Eetun puheessa esiintyi huomattavasti enemmän sekä useampia erilaisia konjunktioita ja niillä luotuja semanttisia suhteita kuin Eimarin puheessa. Isompi otos eli useamman informantin tutkiminen mahdollistaisi konjunktioiden kehityksen vertailun paremmin kuin tutkimukseni, joka on kvalitatiivinen katsaus kahden oppilaan konjunktiosanojen käyttöön. Olisi myös mielenkiintoista tutkia, mitä valmistavan opetuksen jälkeen tapahtuu, ja tutkia konjunktioita tai yhdyslauseita yleisopetukseen siirron jälkeen. Toivon pro graduni inspiroivan muitakin tutkimaan konjunktioita ja yhdyslauseita S2-oppijoiden kielessä.

Lähteet

- Abrahamsson, N. (2009). *Andraspråksinläring*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Ahlholm, M. (2016). Englanti venäjänkielisen alakoululaisen suomen kielen oppimisen tukena. *AFinLA-E: Soveltavan Kielitieteen Tutkimuksia*, (8), 93-112. Noudettu osoitteesta <https://journal.fi/afinla/article/view/53774>
- Barako Arndt, K. & Schuele, M. (2013). Multiclausal utterances aren't just for big kids. A Framework for Analysis of Complex Syntax Production in Spoken Language of Pre-school- and Early School-Age Children. *Top Lang Disorders*, 33(2), 125-139.
- Bloom, L., Lahey, M., Hood, L., Lifter, K. & Fiess, K. (1980). Complex sentences: Acquisition of syntactic connectives and the meaning relations they encode. *Journal of Child Language*, 7, 235-261. Reprinted in Bloom, L. (1991). *Language development from two to three*. New York: Cambridge University. Haettu osoitteesta <https://pdfs.semanticscholar.org/ef5c/d76f36edb947ccf960f19b93acb6f65b49d9.pdf>
- Bunar, N. (toim.) (2015). *Nyanlända och lärande – mottagande och inkludering*. Tukholma: Natur & Kultur.
- Carlsen, C. (2010). Discourse connectives across CEFR-levels: A corpus based study. Teoksessa Bartning, I., Martin, M. & Vedder, I. (toim.), *Communicative proficiency and linguistic development: Intersections between SLA and language testing research*, 191-210.
- Chafe, W. (2011). Linking intonation units in spoken English. Teoksessa Thompson, S. & Haiman, J. (toim.), *Clause Combining in Grammar and Discourse* (1-27). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Common European Framework of Reference for Languages [CEFR] (2003). Strasbourg: Council of Europe.
- Diessel, H. (2004). *Acquisition of complex sentences*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1999). *Learning a second language through interaction*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Ellis, R. (2002). *The Study of Second Language Acquisition*. 9. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Eurooppalainen viitekehys: kielten oppimisen, opettamisen ja arvioinnin yhteinen eurooppalainen viitekehys (2003). Helsinki: WSOY.
- Geva, E. (1992). The Role of Conjunctions in L2 Text Comprehension. *Tesol Quarterly*, 26(4), 731-747. Haettu osoitteesta http://tesol.aua.am/tqd_2000/tqd_2000/tq_d2000/VOL_26_4.PDF#page=112
- Gustafsson, M. (2012). *Oppilaiden keskinäinen vuorovaikutus kahdessa eri istumajärjestyksessä S2-oppitunneilla*. Julkaisematon aineseminaarityö. Helsinki: Opettajankoulutuslaitos. Haettu osoitteesta <https://blogs.helsinki.fi/kielen-ja-kirjallisuuden-didaktiikan-tutkimus/files/2011/10/Gustafsson.valmis.pdf>

- Haspelmath, M. (2007). Coordination. Teoksessa Shopen, T. (toim.), *Language typology and syntactic description: 2, complex constructions* (1-51). 2. painos. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hamed, M. (2014). Conjunctions in Argumentative Writing of Libyan Tertiary Students. *English Language Teaching*, 7(3), 108-120.
- Helsingin kaupungin suomenkielisen perusopetuksen perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelma (2016). Helsinki: Opetusvirasto. Luettu 20.12.2019. Haettu osoitteesta <https://www.hel.fi/static/liitteet/opev/valmistava-opetus-ops010816.pdf>
- Helsingin kaupungin nettisivut. *Valmistava opetus*. Luettu 28.3.2029. Haettu osoitteesta <https://www.hel.fi/helsinki/fi/kasvatus-ja-koulutus/perusopetus/mita-opiskellaan/valmistava/>
- Herlin, I. (1997). *Suomen kielen koska-konjunktion merkitys ja merkityksen kehitys*. Helsinki: SKS.
- Herlin, I. (1998). *Suomen kun*. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Hinkel, E. (2001). Matters of cohesion in L2 academic texts. *Applied Language Learning*, 12, 111–132.
- Hognestad, J. (2009). Intonasjon som tekstbinding. *Maal og Minne*, 2, 170–202.
- Hudson, J. & Shapiro, L. (1991). From Knowing to Telling: The Development of Children's Scripts, Stories and Personal Narratives. Teoksessa McCabe, A. & Peterson, C. (toim.), *Developing Narrative Structure* (89-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Itkonen, E. (2001). *Maailman kielten erilaisuus ja samuus*. 2. painos. Turku: Åbo Akademis tryckeri.
- Itkonen, E. (2012). Kiistaa kielestä. *Tieteessä Tapahtuu*, 30(6), 67-68. Noudettu 14.5.2018 osoitteesta <https://journal.fi/tt/article/view/7328>
- Jääskeläinen, A. (2012). Konjunktio kunnes ja sen alisteisuus. *Virittäjä*, 4, 500–532.
- Jääskeläinen, A. & Koivisto, A. (2012). Konjunktio, partikkeli vai konnektiivi? *Virittäjä*, 4, 591-601.
- Kaivapalu, A. (2005). *Lähdekieli kielenoppimisen apuna*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto.
- Kaivapalu, A. (2009). Vironkielisen suomenoppijan äidinkieli – ongelma, haaste vai voimavara? *Virittäjä*, 3, 382–401.
- Kalliokoski, J. (1989). *Ja: rinnastus ja rinnastuskonjunktion käyttö*. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Keevallik, L. (2008). Conjunction and sequenced actions. The Estonian complementizer and evidence particle et. Teoksessa Laury, R. (toim.), *Crosslinguistic studies of clause combining: the multifunctionality of conjunctions*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Klein, W., & Perdue, C. (1997). The Basic Variety (or: Couldn't natural languages be much simpler?). *Second Language Research*, 13, 301-347. Luettu 14.11.2018. Haettu osoitteesta

- https://www.mpi.nl/world/materials/publications/Klein/125_1997_The_basic_variety.pdf
- Komppa, J. (2012). *Retorisen rakenteen teoria suomi toisena kielenä –ylioppilaskokeen kirjoitelman kokonaisrakenteen ja kappalejaon tarkastelussa*. Väitöskirja. Helsingin yliopisto.
- Korhonen, R. (1993). *Buts about conjunctions. A syntactic study of conjunction expressions in Finnish*. Väitöskirja. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Kuisma, K. (2001). Alkeisoppijan kommunikaatiostrategiat puheessa ja kirjoitelmissa: kielelliset ongelmatilanteet ja niistä selviytyminen. Teoksessa Nieminen, T. (toim.), *Vuorovaikutus ja suomen kielen oppiminen* (11-172). Helsinki: Helsingin yliopiston suomen kielen laitos.
- Leino, P. (1989). *Suomen kielioppi*. Helsinki: Otava.
- Lieko, A. (1992). *Development of complex sentences*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Lieko, A. (1994). Lapsen kielen lauseyhdistykset. Teoksessa Iivonen, A., Lieko, A. & Korpilah-ti, P. (toim.), *Lapsen normaali ja poikkeava kielenkehitys* (165-187). 2. painos. Helsinki: SKS.
- Mattila, A. (2014). *"Kun ihminen kuolee, veri ei mene mihinkään" - Konjunktioit virolaisen S2-oppijan puheessa valmistavan opetuksen lopussa*. Kandidaatintutkielma. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Nissilä, L., Martin, M., Vaarala, H. & Kuukka, I. (2006). *Saako olla suomea? Opas suomi toisena kielenä -opetukseen*. Helsinki: Opetushallitus.
- Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD] (2006). Where immigrant students succeed. A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Haettu osoitteesta: https://www.phil-fak.uni-duesseldorf.de/ew/bf/bf_veranstaltungen/ss06/HS_Bildungssoziologie/9806021E.pdf
- Ortega, L. (2013). *Understanding second language acquisition*. New York: Routledge.
- Penttilä, A. (2002). *Suomen kielioppi*. 3. muuttamaton painos. (M. Penttilä, toim.) Vantaa: Dark Oy.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004 [POPS]. Opetushallitus.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014 [POPS]. Opetushallitus.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2009 [PVOPS]. Opetushallitus.
- Perusopetukseen valmistavan opetuksen opetussuunnitelman perusteet 2015 [PVOPS]. Opetushallitus.
- Perusopetuslaki. Luettu 20.2.2019. Haettu osoitteesta <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Saario, J. (2012). *Yhteiskuntaopin kieliympäristö ja käsitteet. Toisella kielellä opiskelevan haasteet ja tuen tarpeet*. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Sajavaara, K. (1999). Toisen kielen oppiminen. Teoksessa Piirainen-Marsh, A. & Sajavaara, K. (toim.), *Kielenoppimisen kysymyksiä* (s.73-102). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3, 209-231.
- Suomen iso kielioppi, verkkoversio [VISK]. Hakulinen, A., Vilkuna, M., Korhonen, R., Koivisto, V., Heinonen, T. & Alho, I. (2004). Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Tahvanainen, S. (2017). *Se on kuin ympäri mutta vaihtaa yks sana. Pitkittäistutkimus mutta-sanan käytöstä alakoulun valmistavan luokan opetustilanteissa*. Pro gradu - tutkielma. Helsingin yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2012). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. 9. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Vilkuna, M. (2000). *Lauseopin perusteet*. 1.-2. painos. Helsinki: Edita Prima Oy.
- Väestöliitto, 2019. Nettisivut, viitattu 13.02.2019. Haettu osoitteessa http://www.vaestoliitto.fi/tieto_ja_tutkimus/vaestontutkimuslaitos/tilastoja/maahan_muuttajat/maahanmuuttajien-maara/
- Kielitoimiston ohjepankki (2015). *Konjunktiot: eikä, ei-eikä, ja ei*. Viitattu 15.10.2018. Haettu osoitteessa <http://www.kielitoimistonohjepankki.fi/haku/eik%C3%A4/ohje/650>

Liitteet

Liite 1: Kaikki konjunktiolausumat

Tunti	Koodi	Lausuma
27.9	A1.1	ää ma tahan is::tuda tämä ja (.) soitta.
	A1.2	ää (.) dino- (.) l- (.) s- (.) l- (.) e- (.) puu. (.) ja raputama. (.) võvõvõvõvõvõvõv (.) he he .hhh he he £kägistab puu ära noh£ (.) nagu see Bart (.) see Homer oma Bart-
18.10	IMPL A2.2	õpe- (.) õpetaja £ma syön porkkana. karhu syö mind£ .hhh he he
	A2.1	joo, (.) ja:: paljon sõp- (.) paljon:: (.) kaveri.
	A2.2	ja (0.8) õõ. (.) ja kattuu (.) kattuu (.) kat- (.) õh (0.7) keskele.
	B2.1	ja se.
	B2.2	ja se.
29.11	IMPL B3.1	it's not sakset, (.) see see ei ole sakset ee muuseumista. (.) see on sakset (.) karhusta.
	A3.1	tuo oli tuo. (.) meil- (.) meil on tuo et sa paned tuo et. (.) nagu,
	A3.2	/ et, (.) copying it. (.) then I can look it after.
	B3.1	opettaja there was icy siellä oli (.) siel- siellä oli jäätä (.) oli ee (.) ee (.) paljon ja (.) ja ee (0.7) eeh (0.7) we just failed.
	B3.2	ee (.) e like we're just it ee näin ja (.) ja Prisma on näin.
24.1	IMPL A4.1	opettaja hän otta sukat pois pane pöytän päälle. (.) lalalalalal
	A4.1	ja tuo mitä on siin sisällä on noin iso,
	A4.2	ja s- (.) sydän on,
	A4.3	yksi kerta ku ma pieni olin mu süda käis tók töktök tók töktök tók töktök (.) noin.
	A4.4	minulla on kaksisata pari sukkia. (.) ja päivässä mene kolme pari.
	A4.5	jos et sä saa. (.) minulla on ollut.
	A4.6	realistik. (.) ja noin.
	A4.7	ei tarvitse kun.
	A4.8	aii:: siel menee verta? (1.9) ja sitte::n (0.8) tonne menee verta?
	A4.9	tai puna- puna- (.) pu- puna- (.) vaaleapunainen.
	A4.10	no, (0.8) sitten kun koulu alkoi. (0.7) elokuu.
	A4.11	no (.) kun haluat. (2.0) lumisota. (.) hehehe (.) et voi.
	A4.12	mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.
	A4.13	kun kuka on maassa sitten (---)
	A4.14	kato. (.) kun kuka on maassa. (0.7) kato. (.) kun kuka on maassa teemme te- (---)
	B4.1	noin ää miten (.) niin- niin suuri kun se.
	B4.2	sinä en saa tehdä niin. (.) see. (.) lähtee nii. (.) näin. (.) ja sinä en (.) en saa (tätä (.) hästi.)
	B4.3	opettaja miksi me kuolemme kun ai- aivot kuolee. (.) sytän sytän on kaiken (.) noh. (.) sy-
	B4.4	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on sie, bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää aivo,
	B4.5	siis tekib. (.) nii kun,
	B4.6	opettaja kun niin olet ää kaksi tun- (.) opettaja tule siia ma näitan sulle oma jalga. (.) näin olet kaksi tunti.
28.2	A5.1	tarkotaks se jotaki ku täällä niitä ei oo.
	A5.2	opettaja hänellä on liitu kädessä ja hän haluaa heittää Radimiri.
	A5.3	pitääks teha maksa ja maha ja peräsuoli ja louhusuoli.

	A5.4	ma olin englantissa kun te teitte sen.
	A5.5	ma olin englantissa kun,
	A5.6	tuo on koulun kumi (.) terotin on hänellä kaksi ja hän ei anna niitä.
	A5.7	ja kakattu.
	A5.8	saaks ma nyt pärasuoli ja (.) maha.
	A5.9	ma haluan että hänellä on asiat huonosti. Sakset.
	A5.10	ma haluan syömaa. (.) ma haluan että se loppuu.
	A5.11	ma haluan sy- välitunti ja sitten syömää.
	A5.12	näe kato ka- ma teen kaksi asia yhe- (.) puolella tunnilla ja toiset teevät yhte asia tunti.
	A5.13	sitten mene vähän sinnepäin. Sitten sa näet tota missä on (.) tämmöne si- huke (.) harmaa asia siellä ylhäällä. (.) ja sitten siellä alhaalla on kivejä.
	A5.14	sitten siellä oli noi::n (.) paljon kivejä että tuo enää ei saanut (.) tulla (.) ki- vejä pois.
	A5.15	ei jää me olemme viisi kerta tehnyt ja ei mitää on tapahtunut.
	A5.16	kun loma on.
	A5.17	kun loma alkoi sitten oli ensin- (.) VALMI::S.
	A5.18	aijaa. (.) ja Radimir sanoi minulle yhen asia et että Ro- (.) Rolan on ottanut kaapista asioita ja heittänyt junatien päälle. (.) joo.
	A5.19	kun ma otan yhen asian hän on otanut sata asiaa. (.) hänellä ei puhua tuosta.
	A5.20	ja minulle nyt soiteta poLlisiä.
	A5.21	kaapista. Hän oli noin kaikki paikat etsis. (.) ja sitten hän löydysi nää tuliti- kut.
	B5.1	ja toi ma- (.) maha.
	B5.2	no minä en näe kun kaikki on etessä.
	B5.3	opettaja minä en näe kun on Paulo Angelo on edessä:: mm::,
27.3	A6.1	kaksi väriä tarvin vihreä ja pinkki.
	A6.2	vihreä ja pinkki. (.) ma panen siit,
	A6.3	ma löikan ne noin j-ja liiman ja sitten on kahepoolne.
	A6.4	hän sanosi että hän tuli potkulautalla kouluun.
	A6.5	Rolan sanos minulle että ma olen homo.
	A6.6	opettaja ku ma saan valmis tän voiks ma pelaa plasteliini,
	A6.7	ja sitten ekaluokka,
	A6.8	tänään on se päivä että ne kuolevat siellä,
	A6.9	kun ei ole aurinko sitten he kuolee.
	A6.10	et saiko Rolan lupa että tehä tuolla,
	A6.11	e- että, (.) moottoripyörea, (.) "brnn brnn"
	A6.12	y::ks? (1.0) kaks kolm ja se kuolee, (.) y::ks?
	A6.13	ja soovikste suklaata?
	B6.1	ma näe- (.) ma näen et siin, (.) siin oli mitä,

Liite 2: Semanttiset suhteet kuukausittain

Semanttinen tyyppi/kk	Koodi	Lausuma	Tarkennus	Konjunktio
Lokakuu				
ei spesifioitu	IMPL A2.2	öpe- (.) öpetaja £ma syön porkkana. karhu syö mind£.hhh he he		-
Marraskuu				
Adversatiivinen	IMPL B3.1	it's not sakset, (.) see see ei ole sakset ee muuseumis- ta. (.) see on sakset (.) karhusta.	subst	-
Additiivinen	B3.2	ee (.) e like we're just it ee näin ja (.) ja Prisma on näin.		ja
Temporaalinen	B3.1	opettaja there was icy siellä oli (.) siel- siellä oli jäätä (.) oli ee (.) ee (.) paljon ja (.) ja ee (0.7) eeh (0.7) we just failed.	seq	ja
Spesifioiva	A3.1	tuo oli tuo. (.) meil- (.) meil on tuo et sa paned tuo et. (.) nagu,		et
Tammikuu				
Additiivinen	IMPL A4.1	opettaja hän otta sukat pois pane pöytän päälle. (.) lala- lalalalal		-
	A4.4	minulla on kaksisata pari sukkaa. (.) ja päivässä mene kolme pari.		ja
	B4.2	sinä en saa tehdä niin. (.) see. (.) lähtee nii. (.) näin. (.) ja sinä en (.) en saa (tätä (.) hästi.)	neg	ja
Temporaalinen	A4.3	yksi kerta ku ma pieni olin mu süda käis tök töktök tök töktök tök töktök (.) noin.		ku
	A4.8	aii:: siel menee verta? (1.9) ja sitte::n (0.8) tonne me- nee verta?	seq	ja
	A4.12	mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maas- sa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.		kun
	A4.13	kun kuka on maassa sitten (---)		kun
	A4.14	kato. (.) kun kuka on maassa. (0.7) kato. (.) kun kuka on maassa teemme te- (---)		kun
	B4.3	opettaja miksi me kuolemme kun ai- aivot kuolee. (.) sy- tään sytän on kaikkien (.) noh. (.) sy-		kun
	B4.4	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on sie, bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää aivo,		kun
Spesifioiva	A4.12	mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maas- sa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.		et
Helmikuu				
Additiivinen	A5.6	tuo on koulun kumi (.) terotin on hänellä kaksi ja hän ei anna niitä.	neg	ja
	A5.15	ei jää me olemme viisi kerta tehnyt ja ei mitää on tapahtunut.	neg	ja
Temporaalinen	A5.2	opettaja hänellä on liitu kädessä ja hän haluaa heittää Radimiri.		ja
	A5.11	ma haluan sy- välitunti ja sitten syömää.	seq	ja
	A5.13	sitten mene vähän sinnepäin. sitten sa näet tota missä on (.) tämmöne sihuke (.) harmaa asia siellä ylhäällä. (.) ja sitten siellä alhaalla on kivejä.	seq	ja
	A5.18	aijaa. (.) ja Radimir sanoi minulle yhen asia et että Ro- (.) Rolan on ottanut kaapista asioita ja heittänyt junatien päälle. (.) joo.	seq	ja
	A5.21	kaapista. hän oli noin kaikki paikat etsis. (.) ja sitten hän löydäsi nää tulitikut.	seq	ja
	A5.4	ma olin englantissa kun te teitte sen.		kun
	A5.17	kun loma alkoi sitten oli ensim- (.) VALMI::S.		kun
Kehysliitos	A5.9	ma haluan että hänellä on asiat huonosti. sakset.		että
	A5.10	ma haluan syömää. (.) ma haluan että se loppuu.		että
	A5.18	aijaa. (.) ja Radimir sanoi minulle yhen asia et että Ro- (.) Rolan on ottanut kaapista asioita ja heittänyt junatien päälle. (.) joo.		et että
Temporaalinen	A6.3	ma löikan ne noin j-ja liiman ja sitten on kahepoolne.	seq	ja
	A6.12	y::ks? (1.0) kaks kolm ja se kuolee, (.) y::ks?	seq	ja

	A6.6	opettaja ku ma saan valmis tän voiks ma pelaa plaste- liini,	seq	kun
Kausaalinen	B5.2	no minä en näe kun kaikki on etessä.		kun
	B5.3	opettaja minä en näe kun on Paulo Angelo on edessä:: mm::,		kun
	A5.14	sitten siellä oli noi::n (.) paljon kivejä että tuo enää ei saanut (.) tulla (.) kivejä pois.	kons	että
Spesifioiva	A5.1	tarkotaks se jotaki ku täällä niitä ei oo.		kun
Adversatiivinen	A5.12	näe kato ka- ma teen kaksi asia yhe- (.) puolella tunnilla ja toiset teevät yhte asia tunti.		ja
Maaliskuu				
Kehysliitos	A6.4	hän sanosi että hän tuli potkulautalla kouluun.		että
	A6.5	Rolan sanos minulle että ma olen homo.		että
	B6.1	ma näe- (.) ma näen et siin, (.) siin oli mitä,		et
Kausaalinen	A6.9	kun ei ole aurinko sitten he kuolee.		kun
Spesifioiva	A6.8	tänään on se päivä että ne kuolevat siellä,		että

Liite 3: Semanttiset suhteet ja yhdyslauseet

Additiivinen 5	B3.2	ee (.) e like we're just it ee näin ja (.) ja Prisma on näin.		ja
	A4.4	minulla on kaksisata pari sukkia. (.) ja päivässä mene kolme pari.		ja
	B4.2	sinä en saa tehdä niin. (.) see. (.) lähtee nii. (.) näin. (.) ja sinä en (.) en saa (tätä (.) hästi.)	neg	ja
	A5.6	tuo on koulun kumi (.) terotin on hänellä kaksi ja hän ei anna niit- tä.	neg	ja
	A5.15	ei jää me olemme viisi kerta tehnyt ja ei mitää on tapahtunut.	neg	ja
Temporaalinen 18	B3.1	opettaja there was icy siellä oli (.) siel- siellä oli jäätä (.) oli ee (.) ee (.) paljon ja (.) ja ee (0.7) eeh (0.7) we just failed.	seq	ja
	A4.8	aii:: siel menee verta? (1.9) ja sitte::n (0.8) tonne menee verta?	seq	ja
	A4.11	mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.		kun
	A4.12	kun kuka on maassa sitten (---)		kun
	A4.13	kato. (.) kun kuka on maassa. (0.7) kato. (.) kun kuka on maassa teemme te- (---)		kun
	B4.2	opettaja miksi me kuolemme kun ai- aivot kuolee. (.) sytän sytän on kaikkien (.) noh. (.) sy-		kun
	B4.3	mutta:: (.) miksi me kuolemme kun sytä on sie, bää. (.) mi- mitä (anti) veren. (.) aga mitte ää aivo,		kun
	A5.2	opettaja hänellä on liitu kädessä ja hän haluaa heittää Radimiri.		ja
	A5.11	ma haluan sy- välitunti ja sitten syömää.	seq	ja
		A5.13	sitten mene vähän sinnepäin. sitten sa näet tota missä on (.) tämmöne sihuke (.) harmaa asia siellä ylhäällä. (.) ja sitten siellä alhaalla on kivejä.	seq
	A5.18	aijaa. (.) ja Radimir sanoi minulle yhen asia et että Ro- (.) Rolan on ottanut kaapista asioita ja heittänyt junatien päälle. (.) joo.	seq	ja
	A5.21	kaapista. hän oli noin kaikki paikat etsis. (.) ja sitten hän löyd- si nämä tulitikut.	seq	ja
	A5.4	ma olin englantissa kun te teitte sen.		kun
	A5.5	ma olin englantissa kun,		kun
	A5.17	kun loma alkoi sitten oli ensin- (.) VALMI::S.		kun
	A6.3	ma löikan ne noin j-ja liiman ja sitten on kahepoolne.	seq	ja
	A6.12	y::ks? (1.0) kaks kolm ja se kuolee, (.) y::ks?	seq	ja
	A6.6	opettaja ku ma saan valmis tän voiks ma pelaa plasteliini,	seq	kun
Kehysliitos 6	A5.9	ma haluan että hänellä on asiat huonosti. sakset.		että
	A5.10	ma haluan syömää. (.) ma haluan että se loppuu.		että
	A5.18	aijaa. (.) ja Radimir sanoi minulle yhen asia et että Ro- (.) Rolan on ottanut kaapista asioita ja heittänyt junatien päälle. (.) joo.		että
	A6.4	hän sanosi että hän tuli potkulautalla kouluun.		että
	A6.5	Rolan sanos minulle että ma olen homo.		että
	B6.1	ma näe- (.) ma näen et siin, (.) siin oli mitä,		että
Kausaalinen 6	B5.2	no minä en näe kun kaikki on etessä.		kun
	B5.3	opettaja minä en näe kun on Paulo Angelo on edessä:: mm::,		kun
	A5.14	sitten siellä oli noi::n (.) paljon kivejä että tuo enää ei saanut (.) tulla (.) kivejä pois.	kons	että
	A6.9	kun ei ole aurinko sitten he kuolee.		kun
Spesifioiva 5	A3.1	tuo oli tuo. (.) meil- (.) meil on tuo et sa paned tuo et. (.) nagu,		että
	A4.3	yksi kerta ku ma pieni olin mu süda käis tők tőktők tők tőktők tők tőktők (.) noin.		kun
	A4.11	mut teemme noin et (.) kun kuka on n- noin et (.) maassa. (0.6) kun kuka on noin maassaa sitten me to- teemme noin.		että
	A5.1	tarkotaks se jotaki ku täällä niitä ei oo.		kun
	A6.8	tänään on se päivä että ne kuolevat siellä,		että
Adversatiivinen 1	A5.12	näe kato ka- ma teen kaksi asia yhe- (.) puolella tunnilla ja toiset teevat vhte asia tunti.		ja

Liite 4: Lauseyhdistysten semanttinen rakenne (Lieko 1994)

Lauseyhdistystyyppi		Konnektiivi	Semanttiset piirteet
Additiivinen	yksinkertainen addit.	ja	add
	negatiivinen addit.	-kä	add neg
	disjunktiivinen	tai, vai	
Spesifioiva	relatiivinen	jo-, mi-	add spes
	spesifioiva <i>että</i>	että	add spes
	komparatiivinen	kun, niinkun	add spes komp
Temporaalinen	samanaikainen	kun	add temp
	peräkkäinen	kun, ennenkun, sitten	add temp seq
Kausaalinen	yksinkertainen kaus.	kun, siksi	add temp kaus
	konsekutiivinen	että, niin	add temp kaus kons
	finaalinen	että	add temp kaus kons fin
	konditionaalinen	jos, muuten	add temp kaus kons fin kond
Adversatiivinen	substitutiivinen	vaan, kun	add advers eksklus
	kontrastiivinen	mutta	add advers ei-eksklus
	konsessiivinen	vaikka	add advers kaus kons infer
Kehysliitos	havainto		add perk
	kommunikaatio		add komm
	episteeminen		add epist
	intent./volit.		add int.vol.

Liite 5: Long Second -aineistossa käytetyt litterointimerkit

- . laskeva intonaatio
- , tasainen tai vähän laskeva intonaatio
- ? nouseva intonaatio
- kesken jäänyt sana (j-) tai katkos puheen virrassa
- :: äänteen venytys

KAPITAKovaääninen puhe tai huuto

kapiTA painotus

- (.) mikrotauko (alle 0,5 sekuntia)
- (1.5) tauon pituus (sekunnin kymmenesosina)
- .mt maiskausäännne
- .hh sisäänhengitys
- hh uloshengitys
- .joo sana lausuttu sisään hengittäen
- (--)
- () epäselvä sana tai jakso
- () puheenvuoro on epävarmasti kuultu
- £joo£ sana tai jakso lausuttu hymyillen (merkataan, jos erityisen huomiota herättävää)
- j(h)oo sana lausuttu nauraen
- (()) litteroijan kommentteja (ELANissa kommenttiraidalla, joka on alisteinen puhe-raidalle)

LISÄKSI SEURAAVA MERKINTÄ

- ? merkitsemässä glottaaliklusiilia (esim. mʔm)